

**МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
МЕЖДУНАРОДНАЯ СЛАВЯНСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
(ЗАПАДНО-СИБИРСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ)
РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛИАЛ РГСУ В Г. ОБНИНСКЕ
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
(СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ)
ЦЕНТР ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ**

Педагогика среды – как научное направление и его учёт в практике

**Материалы Всероссийских
социально-педагогических чтений,
посвященных 135-летию
Станислава Теофиловича Шацкого**

2-3 октября 2013 года

Под редакцией Л.В. Мардахаева

Москва 2013

Удк [316+37](075. 8)
Ббк 88я73+74. 00я73
П 23

П 23

Педагогика среды – как научное направление и его учет в практике: материалы Всероссийских социально-педагогических чтений, посвященных 135-летию Станислава Теофиловича Шацкого / под ред. Л.В. Мардахаева. – М.: Перспектива, 2013. – 146 с.

ISBN 978-5-88045-219-4

В тезисах докладов и выступлений участников Всероссийских социально-педагогических чтений рассматривается широкий круг проблем социально-педагогического наследия выдающегося российского педагога С.Т. Шацкого. Представленные материалы свидетельствуют о том, что его идеи педагогики среды, оказались востребованы современной социальной педагогикой.

Материалы конференции представляют интерес для специалистов в области социальной педагогики и истории педагогики, а также студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей вузов, практиков, всех, кто интересуется вопросами развития социокультурной среды воспитания.

© Российский государственный
социальный университет, 2013
© Коллектив авторов, 2013

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
Пленарное заседание	7
<i>Мардахаев Л.В.</i> Детская воспитательная среда и ее педагогизация в педагогическом наследии Станислава Теофиловича Шацкого.....	7
<i>Ощёхина О.В.</i> Теоретические основы развития современной теории и практики внешкольного воспитания.....	13
<i>Березкин Ю.К.</i> О творческом использовании педагогического наследия С.Т.Шацкого.....	21
<i>Быков А.К.</i> Социальное воспитание в творческом наследии С.Т. Шацкого.....	25
<i>Егорычев А.М.</i> Научные идеи, концепции, положения и практическая деятельность в развитии отечественной социальной педагогики (советский период).....	29
<i>Иванов А.В.</i> С.Т. Шацкий как основатель теории и практики «педагогики среды».....	35
<i>Морозов В.В.</i> Реабилитационная суть педагогической концепции С.Т. Шацкого	39
<i>Соколов Р.В.</i> С именем С.Т. Шацкого по жизни.	44
Секция 1. Развитие идей С.Т. Шацкого на рубеже XX – XXI веков	51
<i>Береза Н.А.</i> Социокультурная среда колледжа и ее влияние на формирование профессионально-коммуникативной культуры дизайнера	51
<i>Бруевич Н.Ю.</i> С.Т. Шацкий о единстве воспитателей и воспитанников в организации жизнедеятельности детей.....	53
<i>Быковская Т.Е.</i> Педагогика среды С.Т. Шацкого как основа новых отношений родителей и педагогов в современном образовательном пространстве.....	55
<i>Дейч Б.А.</i> Общество «Сетлемент» и внешкольная работа с детьми в начале XX века.....	59
<i>Доленко Е.Ю.</i> Опыт трудового воспитания в колонии «бодрая жизнь».....	66
<i>Жундрикова С. В.</i> Вопросы подготовки педагога-воспитателя в наследии С.Т. Шацкого.....	68
<i>Лазарева М.В.</i> Актуальность педагогического наследия С.Т. Шацкого в свете решения основных социально-педагогических задач.....	71
<i>Павлов А.В.</i> Идеи С.Т. Шацкого в развитии системы внешкольного образования в России.....	73
<i>Умярова А.У.</i> Опытная станция по народному образованию созданная С.Т. Шацким.....	78
<i>Федорова Н. А., Шановалова А. А.</i> С.Т. Шацкий: прошлое, настоящее, будущее.....	79

<i>Чемоданова Д.И., Орлова Е.А., Орлова Ю.Л.</i> Гуманистическое направление в творчестве, обучении и воспитании детей в работах С.Т. Шацкого.....	81
<i>Шебуняев А.Г.</i> С.Т. Шацкий – педагог-исследователь социальной среды: изучение опыта в системе подготовки социальных работников.....	83
<i>Щербакова А.А.</i> С.Т. Шацкий об учителе.....	86
<i>Янкина Н.В.</i> Значение идей С.Т. Шацкого для современной практики.....	88
Секция 2. Актуальные вопросы социальной педагогики	91
<i>Гаврилина И.</i> Педагогический непрофессионализм или либерально-попустительский стиль педагогической деятельности вожатого.....	91
<i>Гончарук А.Ю., Зазнобин В.Г.</i> Основы социально-педагогической системы В.Н. Шацкой.....	94
<i>Дайкер А.Ф., Рамазанова Г.К.</i> Роль семьи в формировании самооценки ребенка	100
<i>Иманбаева С.Т., Берикханова А.Е.</i> Социокультурное пространство вуза профессиональной подготовки учителей.....	105
<i>Ким Чан Кю</i> Истоки религиозного воспитания в вузах Кореи.....	111
<i>Кривошеев В.Ф., Воленко О.И.</i> Идеи воспитания чести и благородства в отечественном образовании XVIII века.....	113
<i>Любимова В.</i> Место и роль вожатого в разрешении конфликтов в группе детского оздоровительном лагере.....	122
<i>Мартынов А.</i> Актуальность взаимодействия педагога, вожатого с родителями ребенка, имеющего психологические проблемы.....	124
<i>Никитина Н.И., Галкина Т.Э.</i> К вопросу о формировании в учреждениях интернатного типа для несовершеннолетних культуры поло-ролевого поведения их воспитанников.....	126
<i>Поляков С.А., Ковалёв А.А.</i> Историография исследования феномена лидерства в разрезе социально-психологической оценки малой группы.....	133
Сведения об авторах	142

ПРЕДИСЛОВИЕ

Известно, что Станислав Теофилович Шацкий (1878 – 1934) является одним из основоположников теории «педагогики среды». Его учение о педагогике среды вошла одним из разделов «Социальной педагогики» и позволяет лучше понять существо социокультурной среды воспитания подрастающего поколения. Осмысление педагогики среды позволяет различным категориям воспитателей познать факторы среды и определить перспективы учета своеобразия ее социокультурных возможностей в ситуации воспитания детей, подростков, молодежи.

Именно педагогике среды были посвящены Всероссийские социально-педагогические чтения 2-3 октября 2013 года, посвященные 135-летию со дня рождения Станислава Теофиловича Шацкого. Местом проведения их выбран Краеведческий музей города Обнинска там, где работал С.Т. Шацкий. Город Обнинск и Краеведческий музей хранят память о великом педагоге. Об этом свидетельствуют материалы, представленные залах этого Музея, памятники и мемориальные доски, в г. Обнинске, музей в общеобразовательной школе № 1 имени С.Т. Шацкого.

В ходе чтений состоялись пленарное заседание секций: «Развитие идей педагогики среды С.Т. Шацкого на рубеже XX – XXI веков», «Актуальные вопросы социальной педагогики». Предметом обсуждения на конференции выступили преимущественно социально-педагогические вопросы наследия Станислава Теофиловича. Среди обсужденных проблем: особенности концепции «педагогики среды» в исследованиях С.Т. Шацкого; детская воспитательная среда и ее педагогизация в педагогическом наследии Станислава Теофиловича Шацкого; теоретические основы развития современной теории и практики внешкольного воспитания; о творческом использовании педагогического наследия С.Т. Шацкого; социальное воспитание в творческом наследии С.Т. Шацкого; Научные идеи, концепции, положения и практическая деятельность в развитии отечественной социальной педагогики (советский период); С.Т. Шацкий как основатель теории и практики «педагогики среды»; реабилитационная суть педагогической концепции С.Т. Шацкого; с именем С.Т. Шацкого по жизни; общество «Сетлемент» и внешкольная работа с детьми в начале XX века и др.

Во Всероссийских чтениях приняли участие представители различных регионов страны, профессорско-преподавательский состав вузов, аспиранты, студенты, специалисты по социально-педагогической деятельности с различными категориями людей. В чтениях приняли также участие представители Республики Казахстан и Республики Корея. Они выступали с материалами,

раскрывающими опыт реализации идей С.Т. Шацкого в педагогической практике Республики Казахстан. Представитель Республики Кореи по материалам своего диссертационного исследования.

Публикация материалов Всероссийских социально-педагогических чтений ставит своей целью ознакомление заинтересованных читателей с тезисами докладов и выступлений участников. Они представляют интерес для специалистов в области социальной педагогики и истории педагогики, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов вузов, всех, кто интересуется вопросами социокультурной среды социального воспитания подрастающего поколения.

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Л.В. Мардахаев,
г. Москва

Детская воспитательная среда и ее педагогизация в педагогическом наследии Станислава Теофиловича Шацкого

С.Т. Шацкий в процессе своей педагогической деятельности разработал теорию самодеятельного детского коллектива и самоуправления им. Вопросы педагогики детского коллектива (педагогизации детской воспитательной среды) практически занимался он с начала своей педагогической деятельности.

Изучение трудов С.Т. Шацкого показывает, что его взгляды на эту проблему постепенно эволюционизировали. Широко они раскрыты в книге «Бодрая жизнь». В последующем, они были развиты С.Т. Шацким в теории строительства советской школы. В предисловии к третьему изданию книги «Бодрая жизни», он писал, что в ней автор пытался «выяснить некоторые закономерности в развитии детского общества» [1, т. 1, с. 127]. Знание этих закономерностей позволяет определить перспективы социально-педагогической работы с детским обществом, обеспечивая его педагогизацию, формирование самодеятельного детского коллектива.

Идеи С.Т. Шацкого о создании и развитии самодеятельного детского коллектива во многом перекликаются с учением А.С. Макаренко о детском воспитательном коллективе. Эти идеи нашли реальное воплощение в педагогической практике учеников А.С. Макаренко Семёна Афанасьевича и Галины Константиновны Калабалиных.

Заслуживают внимание выводы, сделанные С.Т. Шацким в работе «На пути к трудовой школе» (1918). Он писал: «Канву материальную, дисциплинирующую и опытную дает физический труд, обслуживающий детей и сильный для них. Организует жизнь и делает ее более легкой – деловое самоуправление. Украшает жизнь и питает эстетическое чувство – искусство. Повторяет и приспособляет к жизни, повторяет пройденные этапы человечества – игра, дающая такой бодрый тон общей жизни. Направляет общую жизнь и удовлетворяет дух исследования – работа ума. Соединение всех элементов усиливает социальные навыки. И скелетом этого организма служит постоянное упражнение, появляющееся в должное время и не заслоняющее основной цели организации детской жизни.» [1, т. 2, с. 24]

Анализ представленного суждения С.Т. Шацкого позволяет выделить наиболее важные стороны детской жизни, определяющие направленность конструктивности педагогизации детского сообщества, то, что А.С. Макаренко называл детским воспитательным коллективом. К этим сторонам детской жизни, направлениям развития детского сообщества относятся: наличие ос-

новной цели организации детской жизни; трудовое воспитание; деловое самоуправление; эстетическое воспитание; игровая деятельность, дающая бодрый тон общей жизни; умственное воспитание; социальное развитие; активная общественная работа всех воспитанников.

Изучение трудов С.Т. Шацкого показывает, что он не только выделил характерные направления (стороны детской жизни), но и определил их место и роль в формировании самостоятельного детского коллектива, а также постарался раскрыть способы социально-педагогической деятельности по их реализации на практике.

Наличие основной цели организации детской жизни. Определение цели – это определение перспективы в социально-педагогической работе с детским сообществом. С.Т. Шацкий рассматривал целенаправленность в социально-педагогической работе с детьми на нескольких уровнях: основной цели, этапной и по отношению к каждому ребенку:

– *основная цель* – создание *самостоятельного детского коллектива*, как наиболее благоприятной среды воспитания детей в конкретных социокультурных условиях. «Эти цели, – писал С.Т. Шацкий, – ставит сама жизнь, то ее направление, которое характерно для каждой исторической эпохи. Это не так просто сделать. Для того чтобы правильно ее поставить, надо установить те факторы, которые ее обуславливают. Таким образом общая цель воспитания зависит от направления экономики, эпохи и данной страны, от ее быта, от ее идеалов. Зависит, конечно, постановка цели, в особенности в ее конкретном виде, и от тех средств, которыми страна располагает. Не может быть целей вне времени и пространства, их властно диктует дух времени.» [1, т. 1, с. 115-116];

– *этапная* (обусловленная временем и развитостью детского сообщества) – определяемая ситуацией развития и воспитания детей в определенный период времени и конкретных социокультурных условиях. С.Т. Шацкий рассматривал всю социально-педагогическую работу с детьми в определенных условиях, как поэтапный процесс, следовательно, каждый из этапов обусловлен уровнем развития детского сообщества, его возможностями и выделенными последующими перспективами, что и определяет его цели и способы их достижения;

– *по отношению к каждому ребенку* (индивидуально-обусловленные цели стимулирования развития и воспитания конкретного ребенка в данной социокультурной среде) – перспективы обеспечения его развития и воспитания в соответствие с возрастом и сложившимися потребностями. С.Т. Шацкий исходил из понимания того, что «ребенок проходит сквозь существенно необходимые метаморфозы...» и необходимо «создать наиболее благоприятные условия для организации детской жизни в каждый данный момент. Жить сейчас, сию минуту, уметь жить сообразно с теми потребностями, которые выдвигает возраст...» [1, т. 2, с. 44]. Далее Станислав Теофилович Шацкий подчеркивал. – «Мы могли бы непрестанно наблюдать, как возникают начальные формы разнообразных человеческих деятельностей, если бы уме-

ли видеть то, что есть на самом деле. Но мы слепы или близоруки, у нас сложились предвзятые точки зрения и мы грубо считаем ребят маленькими взрослыми людьми и предъявляем им непосильные и несообразные требования. Основной наш грех – непонимание явлений детского роста.» [1, т. 2, с. 45] Все это и обуславливает потребность в индивидуализации целей развития и воспитания каждого ребенка с учетом его своеобразия, сформированных потребностей и самоактивности.

Трудовое воспитание, определяющее канву материального благополучия, дисциплинирующую воспитанников, позволяющее накапливать опыт производительной (трудовой) деятельности. «Физический, хозяйственный, лабораторный, обслуживающий труд, – писал С.Т. Шацкий, – его доступность, понятность, и важность для детей, его роль в организации детского сообщества, его роль в повышении детского тонуса, бодрых настроений и жизнерадостности настолько важен, насколько и не исследован» [1, т. 2, с. 45-46]. При этом он подчеркивал, что главным фактором, цементирующим детский коллектив, является разнообразный труд, и прежде всего труд производительный, связанный с трудом взрослого населения.

Анализируя воспитательные возможности детского труда, очень важно подчеркивал С.Т. Шацкий, обеспечивать:

- общественно полезный характер труда детей;
- осознание детьми, что их труд, является частичкой общего труда народа данной местности;
- общественную признательность результатов труда детей. «Чем больше они (дети – Л.М.) работают, – справедливо подчеркивал С.Т. Шацкий, – тем сильнее у них создается желание, чтобы их работа была общественно признана» [1, т. 2, с. 88];
- смену различных видов труда. Один и тот же труд постепенно утрачивает свою воспитательную силу на детей и становится им не интересным. Поэтому С.Т. Шацкий обращал внимание на этапность в работе с детьми, в том числе и в трудовом воспитании. На каждом этапе должны быть свои цели и свои формы трудовой деятельности по их достижению. «В этой области, – подчеркивал он, – нам хорошо овладеть умением ориентироваться в смене форм труда, в постепенной эволюции инструмента – от голый руки через самодеятельные орудия к инструменту точному» [1, т. 2, с. 46];
- систематичность и посильность детского труда. Систематичность способствует формированию потребности в трудовом самопроявлении ребенка. Посильность – достигать результата труда, чувствовать удовлетворение от достижения социально-значимого результата, что несет в себе воспитывающий характер – участия в достижении общего социально-значимого результата. Одновременно посильность способствует развитию ребенка, не нанося ему деструктивных (разрушающих) последствий от труда, не требующих приложения чрезмерных (непосильных) от него усилий, не подрывающих его физические возможности;

– такую организацию дела, чтобы труд, выполняемый детьми, был положительно эмоционально окрашен, доставлял им истинную радость. Удовлетворенность трудовой деятельностью, активизирует усилия ребенка на труд, побуждает к демонстрации своей деятельности и ее результатов.

Деловое самоуправление организует жизнь детей и делает ее более легкой. Выделяя самостоятельность детского коллектива, С.Т. Шацкий видел ведущую роль в нем самоуправления. Оно является одним из важных факторов того, что каждый ребенок участвует в создании и развитии той социокультурной среды, в котором он живет, учится и работает. Такая совместная деятельность предусматривает выработку общих целей и способов их достижения, а также выработку общих требований и принципов поведения, способствующих объединению детского сообщества, созданию наиболее благоприятной социокультурной среды жизнедеятельности детей. Именно поэтому С.Т. Шацкий придавал огромное значение самоуправлению и стремился к тому, чтобы максимальное количество детей участвовало в разных формах управления делами коллектива, сознательно и ответственно относилось к порученному делу. Участвуя в управлении, ребенок невольно понимает, что успех его управленческой деятельности во многом зависит от того, насколько все понимают его и стремятся вместе с ним идти к общей цели, ориентируясь на общий успех. В этих условиях дети учатся подчинять свои желания и намерения требованиям коллектива.

В самоуправлении возрастает роль общего собрания, которое учит вести дискуссии, вырабатывать общие цели и общие способы их достижения. Роль общего собрания детей, мнение коллектива – большая сила в становлении и развитии каждого воспитанника.

Эстетическое воспитание украшает жизнь детей и питает их эстетическое чувство. Особой заслугой С.Т. Шацкого следует считать теоретическую и практическую разработку им системы эстетического воспитания как органической части воспитания детского коллектива в целом. «Цель искусства, – писал С.Т. Шацкий, – ...развить вкус у детей, вытекающий из детских потребностей». При этом важно не обучать искусству, а «создавать жизнь искусства». [1, т. 1, с. 264]

«В искусстве у детей обнаруживается инстинкт выявления себя. Жизнь искусства состоит в том, что каждый из нас выявляет свои внутренние переживания во внешних формах... Дети как тонкий чувствительный аппарат для искусства». Именно искусство воспитывает у детей чувство прекрасного и безобразного, создает у них привычку слушать, переживать и тем способствует развитию умственной деятельности. [1, т. 1, с. 264]

Игровая деятельность. В ней С.Т. Шацкий видел средство приспособления детей к жизни, так как именно игра придает бодрый тон их общей жизни. «Игра ребенка, – писал С.Т. Шацкий, – это жизненная лаборатория. Игра затрагивает разнообразные впечатления, которые выливаются у него в определенных движениях, необходимых ему, как воздух, как пища. Поэтому игре должно быть отведено большое место...» [1, т. 2, с. 263] Он вводит та-

кое понятие как «культура игры» – естественное и ответственное проявление каждого ребенка при выполнении своей социальной роли в игре. «Без игры, – писал С.Т. Шацкий, – нет детской жизни, следовательно, нет серьезной формы овладения процессом приспособления... Конечно, речь не идет об игре как предмете, речь не идет о списке игр, в которые дети должны играть. Я разумею эволюцию игровых состояний, видоизмененное требование к игре сообразно с возрастом и культурой игры...» [1, т. 2, с. 46].

Заслуживают внимания и рекомендации, сформулированные С.Т. Шацким при реализации потенциала игры в стимулировании развития детей: игру нельзя изолировать от других занятий; учитывать связь игры с трудом и искусством; в игре должна быть известная последовательность и правила (установленные и принятые всеми детьми этапы, роли и поведение в игре); игра должна соответствовать возрасту ребенка; следует учитывать и количество игр [См.: 1, т. 1, с. 263].

Умственное воспитание направляет общую жизнь детей и удовлетворяет у них дух исследования, стимулирует работу ума. Дети склонны к учебе, им характерно исследование окружающей их действительности, они по природе исследователи. «Я настаивал бы очень определенно, – подчеркивал С.Т. Шацкий, – на необходимости для нас уметь признавать ценность детской мысли. Так как мыслительный процесс в том или другом виде сопровождает все стороны деятельности, особенно непривычной или вызывающей затруднения, то строения программы умственной работы ребенка лежит в специфических сторонах отвлеченного мышления, идущего от образности к более и более точным формам.» [1, т. 2, с. 47].

В интересах умственного развития детей очень важно, подчеркивал Станислав Теофилович, всемерно развивать у них интерес к учению. Интерес к занятиям возрастает, прежде всего, если они посильны для учащихся. Но в дальнейшем он может снизиться и даже погаснуть, если его не поддерживать. Шацкий вывел такую закономерность: ученики в процессе работы тратят свои силы, но в том-то и сущность учения, что чем больше они тратят свои силы, тем больше их приобретают.

Активная общественная работа детей – один из важных факторов реализации их потенциала в развитии. Она способствует, с одной стороны, реализовывать энергию ребенка в деятельности, а с другой, – развивать у него социально-важные качества личности. «Весь смысл детского существования, – писал С.Т. Шацкий, – в быстром превращении энергии мысли в энергию действия. Дети не могут ждать – им нужно действовать каждый данный момент.» [1, т. 1, с. 130] И далее «Ребенок хочет быть активным, ему надо разрядить свои силы, но условий, благоприятных для этого, окружающая его жизнь часто не дает» [1, т. 1, с. 130]. В этом огромное значение придавал он детским организациям, а также самоуправлению воспитанников. Он писал, что дети «постепенно организуются сами собой на почве практических, нужных для них задач и этим удовлетворяют инстинкт общности, который у них селен. Невероятно важно, чтобы эта общественная организация вырос-

ла самостоятельно, вытекала их самой жизни и не выливалась в пошлые формы (председатель, секретарь)...

Организации детские возникают постепенно, напитываются тем реальным материалом, который дает им (совместная – Л.М.) жизнь.» [1, т. 1, с. 265] При этом С.Т. Шацкий подчеркивал: «Детская организация постольку становится прочной, поскольку она связана с жизнью местного населения» [Там же].

Социальное развитие – соединение всех сторон детской жизни усиливает развитие у детей социальных навыков. Практически все выделенные стороны детской жизни способствуют развитию у них социальных навыков, необходимых им для жизни, самореализации в различных социокультурных средах. Они определяют социальную жизнь детей. Особое место в них занимают детские клубы и кружки, организации, союзы, свободные экскурсии и пр. В них имеют место складывающийся статус каждого ребенка, социальные роли, выполняющие им, социальные нормы и правила поведения, регламентирующие их жизнь и самопроявление.

Таковы особенности всех сторон детской жизни, их роли и необходимости развития и совершенствования. С.Т. Шацкий обращал внимание на то, чтобы выделенные стороны детской жизни обеспечили развитие детского общества, необходимо:

- постоянное деятельностное проявление всех сторон детской жизни, что способствует разносторонности развития и воспитания детей, не допускает застоя и загнивания;

- чтобы проявление всех сторон детской жизни носило повторяющий (упражняющий) характер. В этом случае эти упражнения (повторяющие действия) выступают скелетом развития детского организма;

- тесная связь трудового воспитания детского коллектива с жизнью местного населения, с перспективами строительства нового общества;

- деятельностное проявление всех сторон детской жизни не должно заслонять основной цели организации детской жизни;

- обеспечить научную организацию труда детей. Следует исключить всякого рода неразумную трату времени. Ребенок всегда должен иметь возможность обращаться к старшему (учителю, воспитателю) в случае затруднения;

- учитывать этапность в деятельностном проявлении детей. Когда успешно решены ими задачи одного этапа, важно обеспечить их переход к следующему. На новом этапе нужны новые цели и новые формы работы, чтобы у детей был интерес и желание проявлять активность. «Успех прошлого времени, – писал С.Т. Шацкий, – становится скукой сегодняшнего дня, и если руководители не подметят во время естественности надвигающейся смены одних форм другими, – наступает законный кризис, могущий и быть началом распада, и иметь при известных условиях благотворное влияние для дальнейшей работы. А есть примеры и постоянного кризиса, подавляемого

сильным авторитетом руководителей. Он лишь затушеван внешне, но по временам превращается в ураган.» [1, т. 1, с. 129];

– чтобы между основными сторонами детской жизни физическим трудом, игрой, искусством, умственным и социальным развитием существовала определенная связь, постоянное взаимодействие. «Наблюдения над жизнью детского коллектива приводят к такому выводу... те или другие изменения в одном направлении (это касается и форм детской деятельности, и их организации) вызывают соответствующие изменения в другой области» [1, т. 1, с. 127];

– постоянные повторения всех сторон детской жизни должны вести к приращению, развитию, чтобы жизнь не останавливалась. Жизнедеятельность детского коллектива – в его непрерывном движении, а забота о развитии коллектива, о движении вперед и вперед – закон его жизни;

– создавать социокультурную среду воспитания детей, в которой каждый ребенок чувствовал себя наиболее свободно для самореализации. Из-за этой мысли С.Т. Шацкого относили к одному из активных приверженцев свободного воспитания. По этому поводу он писал: «Я вспоминаю те основания, которые никак не могли меня примирить с так называемым течением свободного воспитания. По своему опыту я, конечно, видел, что свободного ребенка не существует, а существует ребенок, отражающий всевозможные воспитательные влияния среды, а поэтому во все проявления ребенка необходимо ввести значительные социальные поправки... Если мы нигде не имеем ребенка самого по себе, если нам трудно разобраться в том, где кончается ребенок и начинается среда, то, не разобравшись в этих основных вопросах, невозможно и продуктивно работать с детьми» [1, т. 1, с. 127].

Ребенок – организм растущий, и сам педагог не может остановиться в своем научном и деловом росте. Расширяя и углубляя свои знания, учитель должен сочетать в себе качества педагога и научного работника – уметь детей наблюдать, исследовать, обобщать опыт, пропускать через свое сознание и педагогическое умение весь материал, с которым он намерен идти к детям. И вместе с тем учитель должен быть общественником и человеком доброжелательным, внимательным к детям. «Педагог – общественник с широким горизонтом, педагог – организатор своего дела, организатор детской жизни, педагог – умелый наблюдатель и исследователь – вот тот тип, которого требует новая школа», – писал Шацкий (там же).

Литература:

1. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1980.

Теоретические основы развития современной теории и практики внешкольного воспитания

История внешкольного воспитания демонстрирует заметное многообразие отдельных педагогических концепций, претендующих на статус образцов, типовых моделей. Существует несколько концептуальных подходов к процессу организации внешкольного воспитания, имевших место на разных этапах развития отечественной педагогики.

Первый из них можно назвать культуротворческим, основу которого составляют фундаментальные работы, связанные с разработкой общей теории внешкольного воспитания (К.Н. Вентцель, Н.Ф. Езерский, П.Ф. Каптерев, Г. Фальборк, К.А. Фортунатов, В. Чарнолуский и др.). В методологическом плане внешкольное воспитание определяется авторами как культурное пространство, где приобщение к культуре и обучение культуре посредством внешкольной деятельности представлено как наилучшая форма творческого освоения мира. Особое внимание авторов обращено к общественной организации внешкольного воспитания, развивающему аспекту внешкольной деятельности, обоснованию ее вариативности как исторически и субъективно необходимому явлению в процессе приобщения детей к культуре и их самостановлению как личности.

Организация процесса воспитания предполагает расширение пространства культуры, возможность «жить полной жизнью», свободно общаться, свободно воплощать красоту путем самостоятельной работы в области художественного творчества, где интеллектуальное образование, учение стоят не на первом месте, а входят только как часть, как второстепенный и подчиненный элемент. По существу, создание особой культурной пришкольной среды детских учреждений является необходимым условием их полноценного функционирования, а существование социальных групп и общин детей по интересам основой духовного преображения социальной среды.

Можно с достаточной определенностью утверждать, что многие авторы рассматривают внешкольное воспитание как наиболее значимый компонент культурной среды, за счет которого определяются оптимальные условия организации процесса воспитания в социуме, реализуется принцип связи воспитания с жизнью. Созданная таким образом среда становится социокультурным пространством развития социума.

Представление об организации внешкольного воспитания с позиции средового подхода (Н.Н. Иорданский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий и др.), предполагает создание определенных условий в детской среде, при которых личность воспитанника выступает как субъект и объект воспитания. В частности, в работах Н.Н. Иорданского, подчеркивается, что организация

детской среды это, прежде всего, ее оздоровление в пределах активной жизнедеятельности воспитанников [4, с. 4-5]. При этом содержание деятельности обусловлено ее общественным характером. Сообразно с этим, основными задачами внешкольных учреждений признаются объединение детей в процессе коллективной творческой деятельности и их социальное влияние друг на друга.

Вместе с тем, изоляция детей по своим интересам и наклонностям, по мнению Н.Н. Иорданского, может иметь и негативные последствия. Однако, это возможно лишь в том случае, если окружающее жизненное пространство детей недостаточно отвечает их потребностям в насыщенной, увлекательной по содержанию деятельности, и если клубная жизнь детских коллективов отчуждена от окружающей их общественности [Там же].

Н.Н. Иорданский выделял «основные общественные стороны жизни внешкольных учреждений, имеющие значение для социального воспитания детей», разделяя их на две группы:

первая – «преследующие просветительные задачи»;

вторая – «заботу о здоровье детей».

Особое внимание им уделено влиянию микросредовых условий на социализацию ребенка, где одним из главных факторов, влияющих на формирование личности ребенка, выступает преобразовательная деятельность, осуществляемая во внешкольных объединениях. Так, с точки зрения идеи социальной обусловленности (С.Т. Шацкий), отрицательное влияние на личностное развитие ребенка оказывают не только огромная занятость взрослых, но и «детская безработица» как невозможность удовлетворения потребностей воспитанников в деятельности, творчестве и изобретении.

Общая логика в отношении выбора организационных форм внешкольного воспитания прослеживается в трудах С.Т. Шацкого и А.С. Макаренко. Наиболее эффективной формой внешкольного воспитания признается клубное объединение как свободный от формализма вид деятельности, как система, предоставляющая личности воспитанника возможности для оптимального обеспечения разнонаправленного пространства свободного выбора. В основе деятельности детского клуба лежат, прежде всего, не возрастные принципы, а принципы товарищества и интереса [8].

Совершенно очевидно, что эти педагогические идеи и принципы нельзя игнорировать в процессе организации внешкольного воспитания, которое в свете вышеизложенных концептуальных подходов может рассматриваться как пространство свободного выбора, способного охватить не только потребности и способности детей, но и изменения, происходящие как в индивидуальном развитии ребенка, так и в среде, которая его окружает. Именно поэтому внешкольное воспитание может рассматриваться, как пространство, ориентирующееся на субъектность воспитанника и оказывающее социокультурные влияния на его жизнедеятельность.

В свете концепции Е.Н. Медынского внешкольная работа это сфера образования взрослого человека на протяжении всей его жизни. Однако,

большинство его идей, сформулированных им в теории внешкольного образования, было экстраполировано во внешкольную работу с детьми, а затем в дополнительное образование. Согласно разработанной концепции, внешкольное образование выступает как всестороннее культурное развитие человека вообще. По убеждению Е.Н. Медынского понятие «развитие» как нельзя больше соответствует «внешкольное образование». Основными его характеристиками признаются добровольность, духовная самостоятельность и широкая самодеятельность со стороны населения. В связи с этим, основополагающей идеей Е.Н. Медынского становится создание «очагов внешкольного образования» или социально-педагогических комплексов в условиях районной организации внешкольных учреждений, адекватных условиям и потенциалу конкретной местности.

Необходимо отметить, что Е.Н. Медынский значение внешкольного образования признает больше, чем школьного, поскольку «его задачи гораздо шире задач школы (в первом случае мы имеем культурное развитие всего населения, во втором – лишь подготовку к этому развитию части населения)». «Внешкольное образование, - писал он, - являясь самоцелью, не нуждается в дальнейшей поддержке со стороны, тогда как школа, при отсутствии внешкольного образования, почти теряет своё значение» [11].

В качестве основных принципов организации внешкольных учреждений Е.Н. Медынский декларируются принципы содержания и организации внешкольного образования. Принцип общественности предполагает «постоянную связь» внешкольных учреждений с населением социума, учет духовных запросов, уклада жизни населения и разнообразия местных условий. Общедоступность рассматривается как «пространственная близость» внешкольных учреждений к населению, соответствие его запросам и степени его развития. Внешкольные учреждения, по убеждению Е.Н. Медынского, «должны быть как можно ближе к населению в пространственном отношении и как можно больше соответствовать запросам и степени развития широких слоев населения данной местности» [Там же]. «Систематическое» воздействие на все стороны человеческого «Я» отражает принцип систематичности и плановости, как тесную связь между темами и формами работы внешкольных учреждений с местным населением [9].

Подобный подход убеждает нас в том, что внешкольное воспитание это сложное социально-общественное явление, обусловленное факторами внешней среды и определенным сложившимся укладом жизни воспитанников. Организация внешкольного воспитания предполагает следование взаимосвязанным между собой принципам организационной самостоятельности и общественности, которые придают ему комплексный и системный характер и обеспечивают интеграционные процессы в социуме.

Рассматривая «внешкольное воспитание» как объект исследования, нельзя не обратиться к фундаментальным трудам, по священной методике организации клубной деятельности (А.У. Зеленко, К.И. Львов, М.В. Полетаева, А.Ф. Родин и др.). Мы разделяем точку зрения этих авторов о

том, что личность ребенка формируется под влиянием различных факторов среды, определяющее место среди которых занимает клубная жизнь детей и молодежи, а задачи, содержание и организационные основы клубной работы обусловлены жизненным характером тем клубных занятий.

Так, в работах А.У. Зеленко большое внимание уделено вопросам методики общественного воспитания сельской молодежи, которая по его мнению «особенно нуждается в подходах, отличных от городских» [3]. Сельская молодежь, по его мнению, «живет очень обособленно, - в монотонной среде разбросанных далеко друг от друга ферм. У неё мало контрастных наблюдений, развивающих пытливость, анализ, она мало встречается с новыми людьми, новыми формами активной деятельности, особенно такой, в какой она могла бы почерпнуть запас практических выводов для своей же практической деятельности» [Там же]. Из сельской клубной жизни, по убеждению автора, вырабатывается «большой общественный механизм», «создается «своеобразный помол» [Там же]. Это достигается за счет внешней организации клубной работы, предусматривающей тесное взаимодействие молодежи с различными организациями, находящимися на территории сельской местности.

Нельзя не согласиться и с позицией К.И. Львова, М.В. Полетаевой и А.Ф. Родина в определении стимулирующей роли внешкольной клубной деятельности на процесс самоорганизации детской среды. В этой логике, клуб не просто «определенная часть окружающего быта», но, прежде всего, общественная система, в основе которой лежат общественно-коллективные формы, выходящие далеко за ее пределы [6]. Весьма современно и технологично звучит позиция авторов, что общественные узлы в социуме имеются всюду, «нужно объединить эти узлы одним центром, имеющим клубообразное значение» [6, с. 27].

Методологический интерес представляют идеи К.И. Львова и М.В. Полетаевой об идеале воспитанника, который формируется под влиянием внешкольной клубной деятельности, как «работника-общественника, могущего применить свои способности в среде, но не ремесленника, замыкающегося в рамки своей личной жизни» [6].

Особо значимыми являются идеи авторов о наличии условий, придающих клубной деятельности «жизненный характер». Такими внешними условиями выступают:

- наличие в среде идеи о необходимости рационального досуга детей; если в среду эти идеи не попали, то нельзя сверху насаждать клуб;
- пропаганда идей клубной жизни одновременно среди взрослого и детского населения, т.е. воспитание массовых носителей этой идеи;
- наличие детской среды из числа детей-пропагандистов;
- наличие ядра взрослых-родителей и общественных организаций, привлекаемых к реализации идей клубной жизни [Там же].

Более того, авторы считают, что от правильной самоорганизации клубной деятельности зависит эффективность внешкольной работы. Поэтому

при ее организации в рамках клубной деятельности необходимо соблюдать следующие этапы:

- формирование «группировок по товариществу» (приобретение коллективистских навыков);
- создание «группировок в кружки по интересам» (углубление и расширение ориентировочных, коллективистских и общественных навыков);
- ориентация на «группировки по общественным заданиям» (самостоятельное экспериментирование в своей области) [6].

Особо авторы выделяют роль краеведческих кружков, где «молодежь изучает живой кусок жизни»; «каждый юноша и каждая девушка, изучавшие свой край, неизбежно становятся выше и ценнее по своей общественной значимости» [Там же].

Осмыслению процессов самоорганизации клубных и кружковых объединений, посвящены и работы Г.А. Рокова. Анализируя как особый вид общности товарищеские кружки старшеклассников, в своих исследованиях автор выделяет этапы в развитии кружкового объединения. Кружок, по определению Г.А. Рокова, превращается «в нечто большее, чем простое сообщество сверстников, связанных только единством возраста и доступным ему интересом в сфере игр, забав и развлечений», путем перехода от одного этапа к другому (ознакомление, сближение, разговор и дело) [13]. Важнейшим условием такого превращения, автор считает единство деловых целей воспитанников. Данный подход интересен тем, что клуб представлен не как замкнутая в себе система, а как система, открытая для внешнего диалога с другими социальными субъектами. И чем сложнее картина связей, возникающих в процессе взаимодействия со средой, тем больше возможностей предоставляет клуб для личностного развития воспитанников.

В рамках функционального подхода к осмыслению процесса внешкольного воспитания и его места в социальной среде, интерес представляют труды П.А. Заболотского, где внешкольные учреждения рассматриваются как учреждения «особого рода», создающие «атмосферу физической и нравственной чистоплотности» воспитанников [2]. Отсюда следуют особые функции внешкольных учреждений. Основной из них, по мнению автора, является обеспечение заботы о «детях улицы». Коррекционная функция отражает направленность внешкольного воспитания на исправление недостатков развития и поведения воспитанников с помощью специальных средств педагогического воздействия. Обе указанные функции обеспечивают, по нашему мнению, стратегическую, сверхзадачу, связанную с объединением усилий внешкольных учреждений и школы в процессе всестороннего развития воспитанников.

Аналогичный подход разрабатывается в трудах А.С.Макаренко. По мнению А.С.Макаренко, основной, интегрирующей все другие, является досуговая функция внешкольного воспитания. Именно за счет внешкольного воспитания можно решить проблему занятости детей и подростков. Иными словами, внешкольную и кружковую работу необходимо организовать таким

образом, чтобы занять воспитанников в свободное время содержательным и полноценным занятием [8].

Опираясь на анализ представленных концептуальных взглядов, следует подчеркнуть их гуманистическую ориентацию. Авторами были сформулированы уникальные по своей значимости идеи, которые и в настоящее время определяют стратегию и тактику развития дополнительного образования детей. В числе таковых идеи общедоступности внешкольного воспитания, его добровольного, общественного и развивающего характера, индивидуализации его содержания.

Не отрицая школу, понимая ее назначение и социальные функции в деле воспитания и образования личности, большинство исследователей считали, что именно внешкольные учреждения призваны более продуктивно решать вопросы воспитания и образования человека нового общества, поскольку ориентированы не только на интересы детей, но и на социально-культурные потребности населения.

Методологическое значение для нашего исследования имеют идеи К.И. Львова и М.В. Полетаевой о необходимости создания условий для развития в среде идей клубной жизни за счет их пропаганды среди взрослого и детского населения как массовых носителей этой идеи. Более того, внешкольное воспитание в данных концепциях рассматривается как самостоятельный и самоценный вид образования, а учреждения внешкольного воспитания как центры культурно-просветительской и культурно-досуговой деятельности, реализующие сложные социальные и воспитательные задачи. Поэтому в качестве главных характеристик внешкольного воспитания исследователи выделяют его ориентацию на культуру.

Однако проведенный анализ показал определенные ограничения в понимании авторами функций внешкольного воспитания. По мнению авторов большинства публикаций учреждения внешкольного воспитания, клубы, кружки призваны выполнять лишь функции организации целесообразного досуга детей и решать проблему занятости воспитанников в свободное время. На наш взгляд, понимание функций внешкольного воспитания гораздо шире, что обусловлено его вариативным содержанием и спецификой его влияния на развитие личности ребенка. Несмотря на это, к числу фундаментальных идей, высказанных отечественными педагогами и послуживших основой для развития современной теории и практики внешкольного воспитания, можно отнести:

- приобщение к культуре и обучение культуре посредством внешкольной деятельности;
- осмысление и понимание самоценности внешкольного воспитания в его взаимосвязях со средой;
- формирование через внешкольное воспитание идеала воспитанника как культурного и свободного человека, общественника и коллективиста;
- развитие идеи детского самоуправления в учреждениях клубного типа;

- ориентация внешкольного воспитания на принципы гуманизма, и свободы, добровольности и интереса, духовной самостоятельности и широкой самодеятельности среди населения.

Представляя собой своеобразный индикатор социальной среды, внешкольное воспитание выступает интенсивной, динамичной сферой деятельностного развития всех субъектов воспитания, обусловленной многообразием условий, влияний, возможностей по отношению к нему и концентрированностью их проявлений. В частности, одна из таких возможностей – это возможность проявления социальной, творческой преобразующей активности ребенка, которая определяет социально-ориентированный созидательный потенциал и экспансию данной воспитательной среды в среду его обитания.

Обязательным условием организации такой среды является включение в нее компонентов внеучебного пространства, как системы внешкольного воспитания, попадая в которую ребенок реализуют себя как субъект культуры, развивая свои культуротворческие способности, постигая новые смыслы и осваивая новые формы социокультурных отношений.

Проведенный анализ исследований, посвященных «внешкольному воспитанию», позволяет сделать вывод о достаточно жесткой зависимости «системы внешкольного воспитания» от уровня культурно-экономического развития социума.

Литература:

1. Ганина Т.В. Педагогические взгляды Е.Н.Медынского в области внешкольного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Коломна, 2000. – 166 с.
2. Заболотский П.А. Дома юношества и школьные клубы. – Нежин, 1918.
3. Зеленко А.У. Американские сельские клубы молодежи и метод домашних проектов (по личным наблюдениям). - Изд.2-е. - М.: Работник просв., 1926. – С.132-177.
4. Иорданский Н.Н. Организация детской среды. – М.: Работник просв., 1925.
5. Львов К.И. Школьный клуб. – М.: Работник просв., 1924. – 32 с.
6. Львов К.И., Полетаева М.В. Организация клубной работы с детьми. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Работник просв., 1930.
7. Львов К.И., Родин А.Ф. Клубная работа в школе. – М.-Л.: Госиздат, 1926.
8. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т.1. - М.: Педагогика, 1983. – С. 307-311.
9. Медынский Е.Н. Внешкольное образование: его значение, организация и техника. – 2-е доп. и перераб. изд. – М.: Наука, 1916. – С. 14-28.
10. Медынский Е.Н. Как организовать и вести сельские просветительные общества и кружки. – Н.Новгород, 1918. – 43 с.
11. Медынский Е.Н. Методы внешкольной просветительной работы. – Изд. 3-е. – М.: Наука, 1918. – 162 с.
12. Медынский Е.Н., И.Лапшов. Систематический указатель книг и статей по внешкольному образованию. – М.: Наука, 1916. – 229 с.
13. Роков Г.К. Психология школьного класса. - СПб., 1908.
14. Чарнолуский В.И. Основные вопросы организации внешкольного образования в России. – СПб., 1909. – 90 с.

Ю.К. Березкин,
г. Москва

О творческом использовании педагогического наследия С.Т. Шацкого

Когда вы в информационной сети Интернет наберете имя Станислав Теофилович Шацкий, то увидите около 200 ссылок с его упоминанием. И это, как правило, биография, серьезные статьи о педагогическом наследии, выдержки и упоминание сегодняшних научных работах, рассказ о школе № 1 г. Обнинск и других учреждениях, где помнят С.Т. Шацкого. Уже само это говорит, что его педагогическое наследие и опыт востребован в кругу исследователей, студентов, педагогов и учителей.

Что же мы, кроме исторической роли С.Т. Шацкого в развитии советской педагогики, можем применить и сегодня из его наследия?

Имя Шацкого вплетено в мою жизнь и работу с 1970 года. Тогда я жил в городе Щелково, Московской области, окончил школу и стал студентом педагогического института. Именно в то время я прочитал том Педагогических произведений С.Т. Шацкого, и очень занимательную книгу Симона Соловейчика «Час ученичества». Это было удивление и открытие. В 1905 году, именно в Щёлково, С.Т. Шацкий вместе с А. У. Зеленко, Л. К. Шлегер и другими соратниками привез детей из Москвы и организовал для них летний отдых в загородной колонии (по-нашему, детский лагерь). Передо мной раскрылся удивительный пример педагогической практики, когда небольшое объединение детей и нескольких энтузиастов последовательно развивалось и выросло в большое педагогическое учреждение государственного масштаба.

Кстати, этот долговременный, почти 30-ти летний социально-педагогический эксперимент, можно рассмотреть под углом выживания в эпоху радикальных революционных общественно-экономических и политических изменений периода с 1905 по 1932 годы. Но это отдельный вопрос для специального анализа. Как гипотезу можно высказать предположение, что сохранению и развитию педагогического опыта С.Т. Шацкого, способствовало сочетание им в организации жизни детей пяти элементов: физический труд, игру, искусство, умственный труд, социальную деятельность.

По-настоящему новаторским в воспитательных коллективах С.Т. Шацкого была социальная деятельность, которая целенаправленно предполагала взаимодействие с окружающей средой. Им была сформулирована социально-педагогическая идея «педагогизации среды». Именно это позволило педагогическим учреждениям, жить с окружающими в определенном сотрудничестве и взаимопонимании. Революционные бури не смогли разрушить воспитательную работу коллективов С.Т. Шацкого. Они видоизменялись, в соответствии с обстановкой и требованиями времени. Когда полицейские власти в 1908 году закрыли общество «Сетлемент» за распространение среди детей социалистических идей, появилось новое название: Общество «Детский труд

и отдых». В 1911 году, когда к московским помещениям присоединился земельный участок в поселении Обнинск, Калужской губернии. Это общее педагогическое хозяйство было названо: Колония «Бодрая жизнь». В 1919 году на базе колонии «Бодрая жизнь» была создана 1-ая Опытная станция народного образования.

Мы и мои коллеги, в сегодняшней практике социально-воспитательной работы с детьми, подростками и молодежью по месту жительства, использовали ряд педагогических идей и принципов С.Т. Шацкого.

Во-первых, «педагогизации среды», которая стала основополагающей идеей для работы «Форпоста культуры» им. С.Т. Шацкого, созданного в 1971 году в Ленинском районе Москвы (ныне район Хамовники). Сейчас юридическое название «Форпоста» - Региональная общественная организация социальный педагогический комплекс «Форпост в Лужниках».

В период с 1971 по 1991 годы на базе «Форпоста» работал 1-ый экспериментальный студенческий педагогический отряд Московского государственного педагогического института.

Фактически, это вторая идея, взятая из опыта С.Т. Шацкого – добровольческая работа представителей интеллигенции и студенчества с детьми. Нужно отметить гуманитарную, социальную, просветительскую миссию, которую выполняли воспитатели. Общество «Сетлемент» находилось на самой окраине Москвы в районе «Марьиной Рощи». Педагоги – яркие представители творческой интеллигенции работали с детворой рабочей окраины. Сам С.Т. Шацкий имел хороший голос, его брали в труппу Большого театра, его супруга В.Н. Шацкая, блестяще закончила Московскую консерваторию по классу фортепьяно. А. У. Зеленко был известным архитектором.

Педагогический отряд «Форпоста» состоял из студентов различных факультетов пединститута, работавших на общественных началах. Затем, в него влились студенты других столичных Вузов и молодые специалисты шефских предприятий. Они, уже представители студенчества и интеллигенции 70-90-х годов стали инициаторами организации социально-педагогической работы по месту жительства. Сегодня, в начале XXI века, множатся примеры добровольческой работы молодежи и взрослых. Они объединяются в общественные формирования и приходят на помощь в беде, работают в социальных и педагогических сферах. Их работу поддерживают государственные органы и представители бизнес сообщества. На их работу обратили внимание и нынешние законодатели.

Третья принципиальная идея. Совместная, сотворческая работа педагогов и детей в общем клубном коллективе. Клубная форма работы с детьми и взрослыми по месту жительства, является наиболее плодотворной. Она дополняет учебную деятельность, позволяет заниматься творчеством в общественном самодетельном объединении. Виды детской развивающей деятельности в клубных объединениях во многом схожи с видами, которые выделял С.Т. Шацкий. Физические, игровые и развивающие занятия, искусство, познавательная и умственная деятельность, техническое творчество, соци-

альная общественно полезная деятельность. Трудовая деятельность представлена участием в самообслуживании и ведении клубного хозяйства.

С.Т. Шацкий по праву считается основоположником социально-педагогической работы в России. На этапе работы Колонии «Бодрая жизнь» и 1-ой Опытной станции – педагогические и воспитательные учреждения – школа, детский сад, клуб, приусадебное хозяйство, мастерские представляли единый педагогический комплекс. Имелись свои педагогические курсы, где готовились педагогические кадры.

Именно, организационную социально-педагогическую идею С.Т. Шацкого – координацию и взаимодействие всех воспитательных институтов: школы, дошкольных и внешкольных учреждений, общественных клубных объединений, семьи, на протяжении всей работы пропагандирует наш «Форпост».

В процессе социально-экономического развития общества идет процесс модернизации содержания и управления современного образования. Воспитательные общественные институты приобретают новые формы и возможности. Социально-педагогические подходы к этим процессам, по нашему мнению, только помогут на пути развития. Формирование комплексов нескольких школ с дошкольными учреждениями, внеклассная и внешкольная работа усиливает образовательные и социально-воспитательные возможности отдельно взятых субъектов.

В период 1988-1992 годов на базе «Форпоста» работала 1-ая экспериментальная площадка Временного научного исследовательского коллектива (ВНИК) «Школа-микрорайон» Академии педагогических наук СССР. В результате работы ВНИК, в России появилась новая профессия «социальный педагог». Работа таких специалистов в образовательных учреждениях помогает шире и глубже строить воспитательный процесс, ставить задачу социальной подготовки к жизни.

С 1997 года по 2007 года на базе «Форпоста» работала Городская экспериментальная методическая площадка по социальному воспитанию Комитета по делам семьи и молодежи Правительства Москвы. В результате были разработаны методические рекомендации по ведению социально-воспитательной и досуговой работы с детьми, подростками, молодежью по месту жительства. Клубные общественные организации стали рассматриваться как учреждения социального воспитания, дополняющими и помогающие работе школы. И здесь есть социально педагогическая идея С.Т. Шацкого – создавать возможность несовершеннолетним воспитанникам участвовать в окружающей жизни.

Были сформулированы организационные принципы современного социально-педагогического учреждения по месту жительства:

- свободное посещение и свобода выбора деятельности личности ребенка на основе его интереса;
- опосредованное воспитательное воздействие на личность через организованный коллектив, опора на традиционные российские ценности, мо-

раально-нравственные принципы и принципы здорового образа жизни, неприятие антиобщественных проявлений;

- построение разновозрастного воспитательного коллектива на основе уважения личности несовершеннолетних и взрослых;
- привлечение к работе взрослых общественников из числа родителей и жителей, работа на основе содружества и взаимодействия молодежи и старших поколений, ветеранов;
- освоение подростками и молодежью умений и навыков, полезных для освоения будущей профессией;
- участие в социальных программах и проектах по различным направлениям деятельности в сфере молодежной политики;
- организация хозяйства на основе хозрасчета и ответственности за его сохранение и развитие, создание модели организации, включенной в рыночные социально-экономические отношения;
- участие в улучшении окружающей жизни в районе и городе на основе целенаправленного формирования гражданской позиции детей, подростков и молодежи.

На основе анализа различных форм работы в современных клубных учреждениях были выделены основные направления деятельности социально-воспитательной и досуговой работы с детьми, подростками и молодежью:

1. Организация содержательного досуга и оздоровительного отдыха детей и подростков.
2. Работа с семьями и родителями.
3. Социально-полезная, общественная деятельность, гражданское воспитание (детско-юношеское движение).
4. Художественно-эстетическое творчество, различные виды искусств.
5. Физкультурно-оздоровительная и спортивная работа.
6. Военно-прикладное, историко-патриотическое направление, оборонно-спортивная работа, патриотическое воспитание детей, подростков и молодежи.
7. Туристическая деятельность.
8. Техническое творчество и прикладные виды творчества, основы ремесла.
9. Профилактика асоциальных проявлений в подростковой и молодежной среде.
10. Социально-реабилитационная работа и психолого-педагогическая помощь семье и детям.
11. Социально-реабилитационная и коррекционная работа с детьми и молодежью, имеющими ограниченные физические возможности.
12. Информационно-коммуникативная деятельность. Журналистика.
13. Познавательная, интеллектуально-развивающая и просветительская деятельность.

14. Профориентационная деятельность, трудовые объединения подростков, молодежное предпринимательство.

Внимательное прочтение педагогических работ С.Т. Шацкого помогает понять и осмыслить истоки социальной педагогики. С.Т. Шацкий заложил принципы живой развивающейся педагогики. Нет остановки, есть движение!

Быков А.К.,
г. Москва

Социальное воспитание в творческом наследии С.Т. Шацкого

В этом году педагогическая общественность 13 июня отметила 135-летие со дня рождения великого педагога Станислава Теофиловича Шацкого.

Педагогическое наследие С.Т. Шацкого включает в себя идеи самоуправления, самодеятельности, творческой активности детей; ненасилия в воспитании, гуманизма, признания самоценности каждой личности; прочной увязки учебной и воспитательной работы с потребностями социальной жизни; трудового воспитания детей; развития модели школы, организующей деятельность детей, являющейся центром воспитания в микросреде, координатором воспитательных действий других социальных институтов, учитывающей специфику местных условий, культуры и традиций народа. В его педагогическом наследии определены доминанты социального воспитания подрастающего поколения, социальные аспекты жизни ребенка в коллективе, детерминанты формирования социальности ребенка, его социальной активности.

Установки С.Т. Шацкого о социальном воспитании детей многоаспектны, они могут быть концентрированно представлены в следующих положениях.

1. Возрастные и социальные особенности детства таковы, что дети нуждаются в социальной организации, предрасположены к активной социальной деятельности. Шацкий в своих работах отмечал, что дети не могут жить нормально вне свободного общества детей. Нужно дать им возможность создать свое общество. Самое главное у детей – их общественные инстинкты. В детском коллективе создается огромное социальное движение, стремящееся внести в детскую жизнь элементы свободы, самостоятельности, труда и солидарности.

2. В детском возрасте коллективное воспитание выступает не только формой, но и содержанием воспитания. Шацкий, описывая свои педагогические устремления в колонии «Бодрая жизнь», писал: «Суть нашей совместной жизни с детьми в колонии заключается в поисках жизненных путей воспитания и в поисках не форм, а содержания работы» [1].

3. В развитии детского коллектива очень важны доверие и поддержка педагогов. Говоря о детских трудовых колониях, Шацкий отмечал, что дети влияют друг на друга сильнее, чем старшие на них; что все заботы воспитателей должны свестись к созданию дружного детского общества; что авторитет старших только тогда и действителен, полезен и высок, когда в нем нет принудительного элемента, и что дети должны чувствовать доверие к себе со стороны старших, т.е. что для взрослых нужен авторитет не силы, а знания, опытности и любви к детям [1].

С.Т. Шацкий ставил перед собой задачу создания коллектива детей и взрослых как коллектива растущего. И дети, и педагоги должны, по его замыслу, непрерывно двигаться вперед, не удовлетворяясь достигнутым. Лишь в этом движении видел он смысл своей работы. Необходимым условием ее успеха он считал личное творчество педагогов и детей.

В социальном воспитании деятельность педагога должна быть подчинена решению двух основных целей: создать условия для раскрытия духовных и физических сил ребёнка и умело руководить развитием его ярких индивидуальных качеств личности.

Воспитатели школы С.Т. Шацкого не должны противопоставлять себя детям и, что особенно ценно, признавали их право на творчество, личное мнение, и это, по воспоминаниям воспитанников, являлось образом жизни.

4. В социальном воспитании детей приоритетной задачей выступает обеспечение системности во взаимодействии школы и среды. Для Станислава Теофиловича еще в дореволюционные годы отчетливо обозначилась идея необходимости целенаправленной связи школы со средой как культурного центра, педагогизирующего среду, создающего благоприятные условия для наиболее полного развития интеллекта ребенка.

В колонии "Бодрая жизнь" в Калужской области Шацкий осуществил проект школы будущего, которая вырастает из окружающей жизни, в ней работает, улучшая ее и совершенствуя. И это для него принципиальная педагогическая позиция, в свое время обоснованная Песталоцци. Согласно его концепции, необходимо не только учитывать и использовать в воспитании окружающую среду, но и непременно включать детей в ее преобразование на основе знаний, полученных в школе.

5. Необходимо подходить к изучению ребенка не со стороны отдельных психических функций, а как к целостной, растущей и деятельной личности. Причем деятельность рассматривалась Шацким как основа жизни ребенка и источник его развития. Здесь он как талантливый педагог и тонкий психолог предвосхитил то, что лишь много лет спустя стали разрабатывать современные психологи, переходя к изучению психологии целостной личности ребенка как деятельного существа.

6. В социальном воспитании необходима установка на полноценную и полнокровную жизнь детей «здесь» и «сейчас», а не на подготовку их к взрослой жизни. Шацкий говорил о вреде глубоко укоренившегося общественного социально-воспитательного предрассудка – идее необходимости

подготовки детей к будущей жизни, деятельности, карьере. Он писал о вредоносном утилитарном взгляде на науку как способе процветать в обществе, необходимости осуществления возможно полной детской жизни «сейчас», без мысли о том, что даст будущее. Эта задача формулировалась Шацким как «Вернуть детство детям». В современных условиях, когда из-за рыночных реалий устойчиво снижается возраст начала трудовой деятельности детей, оправданно восстановить этот лозунг в формулировке «Сохраним детство детям».

7. В социальном воспитании детей важны учет природных свойств, возрастных особенностей детей, опора на деятельностный подход. Лозунг учреждений Шацкого: «Жизнь должна быть деятельной!». По Шацкому, организовать жизнь детей – значит организовать их деятельность, отвечающую их возрастным критериям, по возможности полную и жизненно необходимую. Шацкий понимал воспитание как организацию жизни детей, которая складывается из их физического роста, труда, игры, умственной деятельности, искусства, социальной жизни.

8. Исключительную роль в социализации ребенка играет труд. Формирование социальных качеств детей в школе должно базироваться на трудовой деятельности. Шацкий рассматривал разностороннюю трудовую деятельность как педагогическое средство организации нормального детства, развивая идею связи трудовой, эстетической и умственной деятельности ребенка с его обучением. У него детский труд не являлся средством научиться обслуживать себя, делать все самому для себя, и не был тем материалом для умственной работы, что имеет в виду формула «синтез труда и науки», а имел прежде всего роль, организующую нормальное детское сообщество. Он исходил из того, что у детей вообще сильны социальные устремления, поскольку они ценят общество себе подобных, – труд, и труд производительный, всегда будет для них необходим. Развитие социальных, эстетических или умственных навыков у детей не очень плодотворно, если оно не поддержано реальным, посильным, самостоятельным, производительным трудом, который создает прочную и ответственную основу деятельной детской жизни. При этом детский труд существенно отличается от труда взрослого тем, что он должен быть общеобразовательным.

Шацкий в своих работах раскрывает динамику изменения трудовой деятельности детей в условиях детской колонии, интернатного учреждения, когда первобытные формы труда детей сменяются кустарными и затем технически высокими. Именно благодаря этой эволюции форм труда «первичные детские организации случайного типа, быстро создающиеся и распадающиеся, приобретают всё более длительные формы и обуславливают в дальнейшем параллельный рост социальных навыков. Грубые формы детского искусства сменяются более совершенными, вызывая к жизни творческие силы детей. Развитие художественных запросов детей отражается на возникновении новых, интересных для них видов труда: дети строят планы и наполняются радостной тревогой осуществления. В конце концов, выявляется идей-

ная сторона детского общества, которая даст сильный толчок умственным, самостоятельным запросам». Формируются не просто «трудовые навыки» и даже не «трудолюбие» как качество личности, а нечто большее. Это жизненная практика. Это опыт труда-заботы, самореализации в производственном и социальном творчестве.

Как показала жизнь, умение жить в коллективе и плодотворно трудиться позитивно отражалось на будущем семейном пути воспитанников Шацкого. Практически все они создали успешные и дружные семьи.

9. В социальном воспитании детей большое внимание следует уделять его преемственности на различных ступенях. Первая опытная станция Наркомпроса, возглавляемая С.Т. Шацким, имела своей задачей создание сети воспитательных учреждений – ясли, детский сад, начальная и дополнительная школы, курсы для взрослого населения («высшая крестьянская школа»), мастерские, библиотеки, местный музей. В ней детский сад служил подготовительной ступенью к школе. Благодаря одинаковым методам работы дети, переходя от детского сада к школе, не чувствовали никакой разницы.

10. Цель социального воспитания должна быть ориентирована на подготовку социально активного конкурентоспособного человека. Не случайно, Шацкий и Зеленко при организации общества «Сетлемент» («комплекс» в переводе на русский язык) ставили своей задачей подготовку рабочего нового типа: творчески ориентированного, хорошо образованного, способного участвовать в кооперативной деятельности, соответствующего потребностям бурно развивающейся промышленной России.

Шацкий уделял огромное внимание социальной самореализации детей. Так, в основе воспитательной системы «Сетлмента» лежала идея «детского царства», где каждый воспитанник получал возможность для всестороннего развития сил. Мальчики и девочки объединялись по интересам и принципу товарищества. Каждый клуб по интересам имел свое название и разработанные детьми правила регулирования взаимоотношений, которым строго следовали и взрослые, руководители клубов. Решения, принятые на собраниях клубов и на общем собрании, считались обязательными. Все структурные элементы в воспитательной системе «Сетлмента» подчинялись поставленной цели – создать максимально благоприятные условия для самовыражения личности и ее самореализации. По Шацкому, самодеятельность детей и свобода выбора ими занятий по интересам – это главная задача воспитательно-образовательной работы педагогов.

В деле воспитания социальной активности Шацким делался упор на организацию школьного самоуправления. В своей основе установка на воспитание социально активных, разносторонне подготовленных и конкурентоспособных детей, реализуемая через формы функционирования детских коллективов, приобретала политические очертания, приводила к гонениям на Шацкого по идеологическим мотивам. Если культурный поселок «Сетлемент» уже в 1908 году был закрыт как «попытка проведения социализма среди детей», то в 20-е годы «Бодрая жизнь» была распущена как «носитель

буржуазных идей, противоречащих принципам пролетарского воспитания». В «смутное время» конца 20-х - начала 30-х годов XX века Шацкий был обвинен в педагогическом «руссоизме», в чуждых политических взглядах «аграрного толстовства», в защите «кулацких настроений деревни». Иными словами, в царской России чиновников не устраивала гражданственность воспитанников Шацкого как чересчур социально компетентных людей, умеющих оказывать социальное влияние на окружающих; органы советской власти гражданственность воспитанников не устраивала по другой причине – высокой развитости личного достоинства на фоне стремления к высокопроизводительному труду, лидерству, личной успешности, критичности восприятия партийных идеологических лозунгов, противоречащих жизни.

11. Социальное воспитание должно основываться на том, что является общим для детей, что их объединяет – природная и социальная среда, культура, традиции и т.п. Шацкий подчеркивал, что в системе воспитания должна присутствовать народная основа и семейные ценности: трудолюбие, взаимопомощь, доброта. Он отмечал необходимость знакомить детей с прошлым трудом людей, связывая в их представлении прошлое и настоящее, широкого устройства экскурсий в музеи и картинные галереи Москвы (знакомство с наукой и искусством), на фабрики и заводы (знакомство с трудом) и за город.

Руководимая Шацким опытная станция использовала также и краеведческие материалы в преподавании, привлекала к краеведческой работе учащихся. Каждый год обучения был для школьника все более расширяющим умственные горизонты вхождением в родную историю, вызывал подлинную любовь к родному краю. В школьную программу входили, наряду с познанием и трудом, искусство: слушание народной и классической музыки, хоровое пение, игра на музыкальных инструментах, подготовка спектаклей-импровизаций.

12. В социальном воспитании детей важную роль играет его эстетическая составляющая. В Первой опытной станции Наркомпроса для организации эстетического воспитания в школе-колонии создались прекрасные условия. Валентина Николаевна и Станислав Теофилович Шацкие, окончившие Московскую консерваторию, проявляли огромную заботу о музыкальном образовании учащихся. На вечерах часто Шацкий пел арии из опер, Валентина Николаевна не только играла на фортепьяно, но и проводила лекции о композиторах, руководила хором, который пел на четыре голоса, обучала учащихся игре на фортепьяно. Они много пели и во время работ в поле и огороде, и на вечерах. Каждый день начинался и кончался песней, поэтому не удивительно, что многие выпускники колонии посвятили себя музыке.

Перечисленные характеристики педагогических воззрений и практических дел С.Т. Шацкого составляют основу социального воспитания детей и в современных условиях.

В заключение хочется сказать, что идеи С.Т. Шацкого по содержанию, механизмам и методике социального воспитания детей не утратили своей ак-

туальности, могут и должны найти применение в современной образовательной-воспитательной практике.

Литература:

1. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. В 4 т.- М., 1963-1965.

А.М. Егорычев,
г. Москва

Научные идеи, концепции, положения и практическая деятельность в развитии отечественной социальной педагогики (советский период)

Начиная с 1917 года в России начался великий социокультурный перелом. В советский период вся образовательная деятельность организуется в рамках идеологии строящегося социализма, принимает вид единой общегосударственной системы, охватывающей все слои населения. В стране, за достаточно короткий срок были решены многие проблемы и задачи, оставшиеся в наследство от гражданской войны и эпохи до 1917 года, прежде всего: разруха, беспризорность, безграмотность.

По сути, была создана новая по содержанию и направленности система образования, которая обладала важнейшими качествами – равенством, бесплатностью, доступностью и, что очень важно – чёткими ориентирами, целями и задачами по формированию заданного типа личности. Образование ушло из от идеи сословности, взяв на вооружение принцип равенства для всех социальных слоев, что выразилось в создании соответствующих образовательных программ. Было введено всеобщее среднее образование. Начато движение по развитию всеобщего образования населения огромной страны – детей и взрослых. Страна, впервые в истории человечества начала гигантский по масштабам социальный проект построения нового общества на принципах социального равенства, где каждый гражданин являлся клеточкой, неразрывно связанной со всем организмом великой страны.

Необходимо было создать идеологическое обоснование этому огромному социальному эксперименту, выработать философию жизнестроительства для многонациональной страны, создать и научно обосновать образовательную парадигму для формирования нового человека будущей коммунистической формации. В основу этого беспрецедентного строительства нового общества была заложена идеология научного коммунизма, выработан кодекс для его строителей. Важными, основополагающими принципами строительства нового общества стали: коллективизм, обязательный труд, патриотизм. Это всё находило отражение в государственных документах, законах, законопроектах, пр.

Уже в 1917 году Государственным комитетом по народному образованию было подготовлено несколько десятков законопроектов, касающихся образования: положение о введении обязательного обучения; об общедоступности начального образования; временные правила об управлении делом народного образования в губерниях, уездах и городах; религия в школе и другие.

В марте 1918 года В.И. Ленин определил стратегию действий по превращению России в современную цивилизованную страну с могучей экономикой и широко образованным народом. А.В. Луначарский, нарком просвещения, получив прямое указание, немедленно принялся за разработку концепции социалистической системы народного образования. Под названием «Основные принципы единой трудовой школы» концепция А.В. Луначарского была опубликована 16 октября 1918 г. Государственный деятель отмечал: «Новая школа должна быть не только доступной и, как можно скорее, обязательной для того, чтобы она прочно укрепилась, она должна быть еще единой и трудовой» [3].

В январе 1919 г. был создан под председательством А.В. Луначарского Государственный совет защиты детей. Позднее была создана Деткомиссия ВЦИК во главе с Ф.Э. Дзержинским, которая занималась координацией работы всех ведомств по ликвидации беспризорности. Была поставлена жесткая задача – в короткий срок всех беспризорных детей определить в детские дома и подготовить их к самостоятельной трудовой жизни.

В 20-30 годы активно идет работа по открытию приютов, детских домов, трудовых колоний, детских коммун, пионерских домов, детских городков, фабрично-заводской системы ученичества. Шла планомерная и системная работа Советского государства по оказанию помощи сиротам, обездоленным детям и взрослому населению страны.

Этот период связан с появлением новых педагогических идей и концепций образования, а также опыта социально-педагогической деятельности: С.Т. Шацкого, В.Н. Сороки-Росинского, А.С. Макаренко, В.И. Ленина, Н.К. Крупской, М.И. Калинина, М.В. Кружениной, Н.М. Шульгина, многих других.

Эти выдающиеся политики, государственные деятели, педагоги и практики пытались обосновать и реализовать социально-значимую цель – воспитания нового человека, честного, трудолюбивого и образованного, высокоморального коллективиста. Их идеи и практика были едины в одном – соединить обучение с жизнью и трудом на благо социалистического общества; создать позитивные условия для развития у детей и молодежи моральных и нравственных качеств и способностей, отвечающих целям и задачам нового общества.

Приведем некоторые высказывания по этому вопросу:

- «Мы не верили бы учению, воспитанию и образованию, если бы оно было загнано только в школу и оторвано от бурной жизни» (В.И. Ленин);

- «...мы должны ребятам на простых примерах дать понимание, например, зависимости между природой и хозяйственной жизнью, между хозяйственной жизнью и общественной жизнью, между разными сторонами общественной жизни, дать понимание этой связи» (Н.К. Крупская);

- «...мой идеал – мозоли на руках и высшая культура. Физический труд необходим для общего развития, Школу я понимаю как школу жизни» (С.Т. Шацкий).

- «...мы не должны думать, что в советском воспитании есть какая-либо существенная разница между трудом физическим и трудом умственным. В том и другом труде важной стороной является, прежде всего, организация трудового усилия, его настоящая человеческая сторона» (А.С. Макаренко);

- «У нас создается новый человек социалистического общества. Этому новому человеку надо прививать самые лучшие человеческие качества. Ведь и новый, социалистический человек, он не будет человеком, у которого отсутствуют чувства. Человек есть человек. Из этого надо исходить. Какие же человеческие качества надо прививать? Это, во-первых, любовь, любовь к своему народу, любовь к трудящимся массам, честность, храбрость, товарищеская спайка, любить труд» (М.И. Калинин);

- «Дело образования есть не только дело образования человека, его личности, но и дело образования человечества, общества» (А.В. Луначарский).

Историческая доктрина социалистического воспитания и образования за короткое время вошла в социальную ткань всего российского общества, стала обретать реальные черты в педагогических концепциях и теориях, созидательной практике строительства социализма.

С.Т. Шацкий трудился над разработкой идеи влияния окружающей среды на формирование личности ребенка и влияние ребенка на окружающую среду. Экспериментальной площадкой была Опытная станция, получившая статус Государственной Первой станции Наркомпроса, где ученый отрабатывал систему трудового и эстетического воспитания, связи школы с окружающей средой.

В.Н. Сорока-Росинский в 1918-1925 гг. в возглавляемой им школе для трудновоспитуемых им. Ф.М. Достоевского в Петрограде отрабатывал систему коллективного, четко организованного труда как главного фактора воспитания, перевоспитания и самовоспитания.

А.С. Макаренко в 1920-1928г.г. возглавлял колонию для несовершеннолетних преступников, а позднее трудовую колонию им. Ф.Э. Дзержинского. Базовый педагогический принцип великого педагога-практика выражался в его словах: «Правильное советское воспитание невозможно себе представить как воспитание нетрудовое» [1; 2]. Его теория коллектива стала поистине высочайшим вкладом в сокровищницу мировой педагогической теории и практики. Главными принципами этой теории он считал организацию коллектива, осознанный созидательный труд, разумную систему поощрения и

наказания, систему перспективных линий. Таким образом, главный идеологический принцип «коллективного строительства» построения социализма лег в основу замечательной теории и практики А.С. Макаренко, стал движущей силой процесса воспитания. В выражении великого педагога он звучал так: «Мы воспитываем человека через коллектив и для коллектива» [1].

В системе советского общественного воспитания важное место занимала работа по организации детей, подростков и молодежи. Была организована и четко функционировала система пионерской и комсомольской организаций: Всесоюзный Ленинский Коммунистический Союз Молодежи и Всесоюзная пионерская организация им. В.И. Ленина. Весь смысл деятельности этих организаций состоял, как было указано в Уставе ВЛКСМ «...в осуществлении решений партии и Советского правительства, претворении в жизнь великой Программы построения коммунистического общества в СССР» [4, с. 32].

Несмотря на достаточно жесткий партийно-государственный режим регулирования всех сторон общества, школу общественного воспитания (пионерию и комсомол) прошли миллионы людей, получив хорошую коллективную закваску, социально-политическую активность, в целом – гармоничное и всестороннее развитие личности, согласно требованиям морального кодекса строителя коммунизма – «человек человеку друг, товарищ и брат».

В начале 20-х годов для разработки и апробации идей, концепций и теорий трудовой школы было создано более 20 опытно-показательных учреждений. Стремление связать школу с жизнью, созидательным трудом на благо страны было лучшим завоеванием социализма.

Краеугольным камнем марксистской педагогики являлся тезис о том, что для воспитания новых людей должны быть подготовлены новые учителя. Это положение было воплощено в деятельности самого известного в 20 годы высшего учебного заведения по подготовке педагогических кадров – Академии коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской. Учебный процесс строился на основе самостоятельной познавательной деятельности студентов в прекрасно оборудованных лабораториях. Педагогическая практика носила непрерывный характер. В академии преподавали лучшие профессора. Все это способствовало тому, что академия стала лучшим образовательным учреждением, готовившим высокопрофессиональных специалистов.

В областных центрах в 30-е годы создавались лаборатории, которые затем были реорганизованы в институты усовершенствования учителей. Многие педагогические вузы страны создали на базе своих факультетов курсы учителей различных категорий.

Советская педагогическая теория и практика создавалась выдающимися людьми своего времени: М.Я. Басовым, А.С. Бубновым, М.Н. Покровским, Л.С. Выготским, П.П. Блонским, В.Н. Сороко-Росинским, А.С. Макаренко, А.К. Гастевым, А.В. Луначарским, П.А. Тюркиным, А.Г. Калашниковым, А.А. Вознесенским, И.А. Каиловым, Е.И. Афанасьевым, В.А. Сухомлиным,

Л.В. Зенковым, Б. Элькониным, В.П. Потенкиным, Э.В. Ильенковым, А.Н. Колмогоровым, Н.А. Менчинской и многими другими.

Идея взаимообусловленности влияния наследственности, воспитания и социальной среды было базовым положением советской педагогики, и нашла свое отражение в идеях, концепциях и непосредственном опыте многих известных педагогов страны. Самым ярким опытом по моделированию социально-педагогической деятельности в советский период был педагогический эксперимент С.Т. Шацкого и А.С. Макаренко, что значительно продвинуло разработку проблем социальной педагогики. Эти и многие другие результаты по организации социально-педагогических школ в СССР, давали реальную картину взаимообусловленности влияния средовых факторов на развитие личности. Вопросы социализации человека становятся важнейшими в системе образования человека, что актуализировало развитие социальной педагогики, как теоретического базиса в системе коммунистического формирования человека.

Надо признать, что С.Т. Шацкий с большим сомнением принял революцию 1917 года. Однако вскоре он определил своё место в новых условиях строительства социализма, более того, он нашёл реальную поддержку у государства в реализации своих педагогических концепции и подходов к воспитанию личности ребёнка. В 1919 году Наркомпрос одобрил его проект Первой опытной станции по народному образованию. С.Т. Шацкий сразу же приступил к работе по реализации данного проекта. Необходимо отметить важный момент: Первая опытная станция была автономной и получило право самостоятельно определять содержание своей работы, что соответствовало творческим планам известного педагога.

Почти все задумки амбициозного плана С.Т. Шацкого начали, хотя и с огромным трудом, реализовываться. Высокие качества педагога: трудоспособность и оптимизм поражал всех, что заряжало энергией всех, кто с ним соприкасался. Девизом С.Т. Шацкого в это трудное и одновременно прекрасное время выступала его утвердившаяся жизненная позиция: «Настоящее воспитание даёт сама жизнь» [5].

В контексте своей позиции С.Т. Шацкий и планировал программу детской жизни в строительстве Первой опытной станции. В её содержание включил: самоуправление, материальный труд, игру, искусство, умственную жизнь, социальную жизнь. Исходя из программы первого в мире социалистического общества, в основу воспитательной системы Первой опытной станции был положен принцип трудового воспитания. Организацией трудового воспитания детей вместе с С.Т. Шацким занимаются многие известные педагоги страны: А.У. Зеленко, М.Н. Скаткин, А.А. Меленчук, др. Опыт трудового воспитания, проводимого известными педагогами, для молодой развивающейся страны представлял исключительную ценность. Кроме того, накапливался опыт конкретной помощи конкретному человеку, что также было ценным завоеванием молодой страны.

Проблема помощи отдельному человеку, конкретной семье, их защита в системе социалистического жизнеустройства было прерогативой государства, его многочисленных структур (профсоюзы, медицинские учреждения, правоохранительные органы, партийные структуры, домоуправления, различные общественные комитеты, красный крест, мн. др.).

Можно отметить тот факт, что понимание функционального поля социально педагогической деятельности в Советском Союзе, практике социалистического строительства приобретало свои особенности. Человек воспринимался как системная ценность общества и, следовательно, должен быть обязательно включен в разнообразные отношения социальной сферы. Учреждения социальной сферы, в свою очередь, весь свой социально-педагогический ресурс (потенциал) направляли на человека, его социальное пространство. Социально-педагогические знания служили теоретическим обоснованием в построении практических действий по социализации человека, выступали стержневой содержательной основой в межорганизационной координации всех субъектов и социальных институтов социалистического государства.

Необходимо отметить тот факт, что социальная педагогика (в сравнении с западным опытом), в Советском союзе не имела педагогической замкнутости в рамках пространства конкретного социального учреждения. Ее функции свободно реализовывались в пространстве всей социальной жизни советского государства и общества, хотя и в жестких идеологических рамках со строго очерченными целями и задачами.

Литература:

1. Макаренко А.С. Соч., т. 4.- М., 1965.
2. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания (лекции) // Педагогическое сочинение. В 8-ми т.- М.: Педагогика, 1986.
3. Луначарский А.В. О народном образовании / сост. Ф.С. Озерская.- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
4. Устав ВЛКСМ. – М.: «Молодая гвардия», 1978.
5. Шацкий С.Т. Избранные педагогические произведения: В 2-х т. - М., 1980.

А.В. Иванов,
г. Москва

С.Т. Шацкий как основатель теории и практики «педагогике среды»

Исследование социальной среды началось в российской педагогике еще в XIX веке, но не носило системного характера, рассматривалось на уровне декларации ее роли и значения в развитии личности ребенка. Однако большинство ученых и педагогов подтверждали важнейшую роль нравствен-

ных ценностей, заложенных в основании среды, которые, безусловно, влияют на благоприятное развитие ребенка.

Наибольший резонанс в России идея воспитания средой получила в 20-е годы двадцатого столетия. Исследователи этого периода выделяли окружающую среду в существенный фактор социального воспитания и считали, что влияние окружающей среды прямо пропорционально развитию детей. Среди них был и С.Т. Шацкий.

Ценностный аспект среды, влияющий на развитие ребенка, принимался всеми учеными. Однако их позиция, признающая приоритет общественных ценностей над личностными или ценностей, обеспечивающих развитие индивидуальности, определила возникновение двух научных направлений: «социологизаторское» и «гуманистическое». Ученые-исследователи и педагоги-практики, профессионально сложившиеся под влиянием идей русской прогрессивной педагогической мысли XIX века, уже в послереволюционный период продолжали отстаивать интересы ребенка и ценность развивающей его среды [1] («гуманистическая» научная школа: П.П. Блонский, Н.Н. Иорданский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий и др.). А.Г. Калашников, М.В. Крупенина, Н.К. Крупская, В.Н. Шульгин и другие педагоги в вопросах социального воспитания следовали от интересов общества («социологизаторская» научная школа).

В результате была создана в отечественной научно-педагогической школе теория педагогики среды (в отличие от зарубежной теории средоведения), тесно связанная с реформаторскими идеями зарубежной педагогики, но имеющая собственные взгляды и смыслы. Ее основателем принято считать С.Т. Шацкого, ему же приписывают авторство самого термина «педагогика среды».

Педагогику среды представляли не только педагоги Н.Н. Иорданский, С.А. Каменев, М.В. Крупенина, А.П. Пинкевич, Е.К. Тихеева, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин и др., но также педологи и психологи: М.Я. Басов, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.С. Моложавый, а, кроме того, физиологи и рефлексологи: И.А. Арамов, А.А. Аркин, М.С. Бернштейн, В.М. Торбек, «реактолог» К.Н. Корнилов и другие.

Фактически «педагогика среды» и по составу исследователей, и по подходам представляла скорее конгломерат различных концепций средовой обусловленности личности и стратегий использования возможностей среды в педагогическом процессе. Но ее представителей объединяло одно видение педагогического процесса: в виде трехчленной схемы объект – среда – субъект.

С.Т. Шацкий (в своих воззрениях примерно до 1929 года), опиравшийся на идеи антропологической педагогики XIX века «свободного воспитания» с его гуманистическими идеалами, предлагали в вопросах социального воспитания идти «от ребенка». В своих работах он подчеркивал, что педагоги должны изучать все факторы, формирующие личность ребенка, – и организованные (воспитание в узком смысле), и стихийные (воспитание в широком

смысле). Среда и ее влияние на ребенка изучались в то время и теоретически, и в форме конкретных исследований материальных, жилищных, бытовых и культурных условий жизни детей. [2, с. 120]

Однако в Советском Союзе в 20-е годы особое значение приобрело «социологизаторское» направление, отраженное в теории и практике взаимодействия личности и среды, которая тогда рассматривалась как проблема активного развития личности нового типа в условиях социальной среды пролетарского государства.

С.Т. Шацкий уже в начале 30-х годов, под влиянием официальных доктрин в советской педагогике, считал, что главное влияние на развитие ребенка имеют не генетические задатки, а социально-экономическая среда. Он писал: «Мы не должны рассматривать ребенка самого по себе..., а должны смотреть на него как на носителя тех влияний, которые в нем обнаруживаются как идущие от окружающей среды». Необходимо поощрять социально благоприятное воздействие на ребенка, учет макро- и микросоциального окружения ребенка. Такой подход резко контрастировал с биологизмом педологии П.П. Блонского. Но все же С.Т. Шацкий отвергал примитивно-социологизаторский подход к ребенку, считая безумием «ломать» детскую природу и «ковать» новую. [3, т. 1, с. 59-60]

С.Т. Шацкий в воспитательных целях предлагал для повышения эффективности воспитания изменять среду. Основное использование воспитательного потенциала среды заключалось в организации и проведении различных экскурсий и наблюдений, исследовании с помощью различных методов, вовлечении в общественно-полезный труд и политические компании. Для этого им была создана Первая Опытно-экспериментальная станция Наркомпроса.

В конце 20-х годов возникла теоретическая дискуссия о приоритетности влияния школьной и внешкольной среды на развитие ребенка. Оставляя за школой основную роль в воспитательной работе с детьми, С.Т. Шацкий подчеркивал, что учебно-воспитательное заведение должно быть теснейшим образом связано с жизнью, продолжая оставаться центром и координатором воспитательного воздействия среды. Он писал: «По своему опыту я, конечно, видел, что свободного ребенка не существует, а существует ребенок, отражающий всевозможные воспитательные влияния среды, а поэтому во все проявления ребенка необходимо ввести значительные социальные поправки. Это как раз были те поправки, которые, по моему мнению, необходимо было ввести и в теорию Джона Дьюи. Если мы нигде не имеем ребенка самого по себе, если нам трудно разобраться в том, где кончается ребенок и начинается среда, то, не разобравшись в этих основных вопросах, невозможно и продуктивно работать с детьми. Поэтому следующий проект опытной станции, как правило, захватывает все больший и больший круг общественных явлений, т.е. он включает в себя в значительной степени ту среду, в которой приходится работать детским учреждениям». [3, т. 1, с. 59-60]

С.Т. Шацкий занимал компромиссную позицию относительно идеи влияния внешкольной среды на развитие личности. Он сделал принципиально важный педагогический вывод: субъект опосредованного управления должен понимать возможности использования как внутренней (приоритетной с точки зрения педагогики), так и внешней среды детского учреждения. Одновременно он подчеркивал необходимость создавать специальную среду в учебном заведении, основанную на обеспечении учебными материалами, мебелью («наша бедность, недостаток книг, недостаток материалов – ...при таких условиях серьезную, глубокую работу в школе проводить не удавалось и, может быть, долгое время не удастся, и мы совершенно не мечтаем о том, чтобы гусовские программы прошли сейчас»), эстетическом оформлении (хозяйственные постройки были строго продуманы не только с точки зрения их целесообразности, но и с точки зрения красоты), которое влияет на нравственное развитие детей, создание атмосферы взаимопомощи. [3, т. 2, с. 350-351] Идею создания заботливой внутришкольной среды поддерживал А.С. Макаренко, утверждавший, что воспитание личности невозможно без тесного сотрудничества и взаимопомощи детей друг другу. [4, с. 190-191]

Выделяя методологические подходы к организации взаимодействия школы с окружающей ее средой, С.Т. Шацкий указывал, что в науке и практике сложилось три его варианта. Первый состоит в том, что школа выполняет только просветительские функции, а среда лишь мешает педагогическому коллективу эффективно работать. Для второго варианта свойственно изучение социальной среды с точки зрения пользы, которую учебное заведение может извлечь для своего существования (эта точка зрения способствовала появлению ряда педагогических теорий в Англии, Франции, Швейцарии, Америке, в т. ч. обоснованию так называемых школ жизни, пропагандирующих идеи прагматизма). Третий вариант, сторонником которого был сам С.Т. Шацкий, - фактическое единство школы со средой, т.е. организация целостного воспитательного процесса в микросреде. При этом дети должны понимать, зачем они учатся, а школы организовывать всю детскую жизнь.

В первой трети XX века в нашей стране педагогическая цель по отношению к среде как средству воспитания связывалась то с развитием индивидуальности, то с формированием социального типа. Ход исторического опыта России в XX веке отверг концепции среды, ориентированные лишь на развитие человека в пользу социального типа, а также доминирования индивидуальности над социальным типом. Избежать крайностей можно при соблюдении меры индивидуального и социального при постановке воспитательных целей и сбалансированности развивающих и формирующих влияний среды. Именно этот подход пытался реализовать в своей концепции С.Т. Шацкий, что, конечно, является особенностью по сравнению с концептуальными подходами других ученых педагогики среды.

Литература

1. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.: ИТОиП РАО, 1998. – 43 с.
2. Педагогическая энциклопедия / под ред. И.А. Каирова, Ф.Н. Петрова и др. В 4 т. – М.: «Советская энциклопедия», 1968. – С. 120.
3. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.А. Шацкой. – М.: Педагогика, 1980.
4. Макаренко А.С. О коммунистическом воспитании. – М., 1956.

В.В. Морозов,
г. Москва

Реабилитационная суть педагогической концепции С.Т. Шацкого

Октябрь 1917 г. стал для страны грандиозным экспериментом по изменению человеческой природы и устоев сложившегося бытия. Если исследовать исторические реалии прошедшего времени, убеждаешься, что наряду с трагическим, существовало и много позитивного. Опыт целого поколения людей, претворявших в нашей стране идею "мы наш, мы новый мир построим", по-особому проявился в педагогике 20-30-х годов. Основные события: гражданская война, голод, разруха, бандитизм порождали трагизм тех дней. Обреченные дети, лишенные родителей, домашнего очага, жизненных ориентиров, слонялись по стране, образуя 7-миллионную армию беспризорников. Они хотели выжить, но не знали как, и противное детскому естеству насилие постепенно становилось нормой их жизни, вне которой они уже себя не мыслили. Детская беспризорность становится народным бедствием.

"Все на помощь детям!" – прозвучал лозунг тех лет, на который откликнулись лучшие слои российской интеллигенции. Термины "беспризорность", "беспризорный" прочно вошли в словарный запас 20-х годов. Профессор М.Н. Чернет в книге "Социально-правовая охрана детства за границей и в России" (1924) так определил понятие "Беспризорный ребенок: ... считают беспризорным всякого ребенка, находящегося в таких условиях, которые не гарантируют ему определенного минимума для его развития в физическом и нравственном отношении". Работу с беспризорными вели Детская чрезвычайная комиссия (ДЧК), преобразованная позднее в СПОН (социально-правовая охрана несовершеннолетних), детская социальная инспекция (ДСИ), общество "Друг детей", комонесы (комиссии по делам несовершеннолетних) и многие другие организации, действовавшие во многих случаях на добровольной основе.

По мере того как государство справлялось со стихией детской беспризорности, вставала проблема перевоспитания тех, кто не подчинялся нормам общественного бытия в создаваемых учреждениях для беспризорных детей, возрождения их детской жизни. Эти учреждения назывались по-разному: ко-

лонии для трудновоспитуемых, детские дома для подростков, школы-колонии, трудовые коммуны, детские артели, детские городки, опытные станции и приемники для беспризорных и т.п. Многим были присвоены имена выдающихся людей, другие носили поэтические названия "Надежда", "Возрождение", "Дубки", "Приютное", "Бодрая жизнь" и т.д. Опыт работы лучших из этих учреждений нашел отражение в педагогической литературе тех лет. "Это был период учета всего оставленного наследства и спешного ударного открытия необходимых учреждений", – писал А.Б. Залкинд и предлагал как можно скорей вовлечь таких детей в здоровую воспитательную атмосферу, "разделив их на два слоя":

а) дети, способные немедленно водвориться в нормальную трудовую и педагогическую среду;

б) дети, которые должны пребывать вплоть до их исправления в социальных воспитательных колониях (по преимуществу открытых).

В годы становления теории воспитания и перевоспитания беспризорников шли бурные споры вокруг самой терминологии. Эти споры были вызваны качественным изменением самого объекта "трудного подростка". Существовавшие до революции термины "малолетние преступники" и "нравственно-испорченные дети" были отменены. До 1924 г. были действующими терминами "асоциальные", "этически-дефективные" и "морально-дефективные" дети и подростки. На I Московской конференции по борьбе с беспризорностью (1924 г.) врачи-психиатры доказывали, что теория моральной дефективности ненаучна, не подтверждается фактами и опровергается данными психиатрии и психологии. Педагоги говорили о вредности данной теории в современной науке и практике воспитания детей. На конференции с докладом "О моральной дефективности" выступил П.П. Блонский, который также решительно высказывался против теории моральной дефективности и показал ее антинаучность. По этому докладу конференция вынесла резолюцию, что "существующие теории "морально-дефективных", "социальной дефективности" и "этической дефективности" являются научно необоснованными и должны быть устранены из нашей педагогической практики, так как они дают возможность апеллировать к строгой дисциплине и наказаниям вместо того, чтобы более тщательно и вдумчиво взвесить все обстоятельства проступков детей и так организовать их жизнь, чтобы устранять всякую возможность проступков".

В 1924 г. на Втором Всероссийском съезде "СПОН" (социально-правовая охрана несовершеннолетних) эти термины были отвергнуты вместе с "теорией" моральной дефективности. Был предложен термин "трудновоспитуемые дети и подростки" как условный рабочий термин. Этот термин был узаконен в "Педагогической энциклопедии" в 1927 г., где сформулировано определение этого понятия.

К середине 30-х годов были ликвидированы социальные корни детской беспризорности. Чтобы не допустить размаха детской беспризорности сегодня, стоит познать не только истоки и причины, приведшие к столь печаль-

ным событиям, но и понять, как удалось благополучно справиться с этой бедой. Востребованию подлежат великолепные идеи "педагогов-реабилитаторов", актуальность которых несомненна и в наше столь сложное для детства время.

Станислав Теофилович Шацкий (1878-1934 гг.) пришел в педагогику, воодушевленный стремлением создать для детей условия здоровой, бодрой и интересной жизни. Наблюдая современные ему условия жизни детей, он делает вывод: "У детей нет детства. Тяжесть взрослой жизни вторгаясь в детство разрушает его. Отсюда злоба, брань, кражи, азартные игры – все, вплоть до пьянства и разврата". Вернуть детям детство – вот что волновало и беспокоило пылкое сердце педагога. С.Т. Шацкий организовал летнюю колонию с привлекательным названием "Бодрая жизнь" на станции Щелково под Москвой, затем в Калужской губернии.

Педагогическая деятельность С.Т. Шацкого и его коллег (В.Н. Шацкой, А.У. Зеленко, А.А. Фортунатова, О.В. Гирш) по своей сути была первой попыткой в условиях России создать воспитательную детскую общность трудных детей и подростков. И таким путём обеспечить реабилитацию детства.

В учреждениях С.Т. Шацкого не употребляли термины "детский коллектив", "актив", "общественное мнение", хотя с явлениями, адекватными этим понятиям, мы здесь встречаемся постоянно. Синонимом "детского коллектива" выступали термины "детское сообщество", "клуб". Как синонимы употреблялись термины "собрание" и "сходка", общественное мнение выражалось закрепленными на "сходках" "правилами жизни", "конституцией". "Актив" внутри колонии складывался постепенно как "общество колонистов, как компания, группа, которая добровольно соглашалась выполнять обязательную работу, среди членов которой возникало "чувство общности".

С.Т. Шацкий, интуитивно в значительной степени, нашел реальные признаки не знакомого для него явления в детской жизни. "В социальной жизни детей, – писал он, – следовало бы приучаться рассматривать всякую группу, работающую в классе или живущую в детском доме, как детское сообщество, руководимое в своем развитии некоторыми, пока еще для нас неясными закономерностями." Работа педагогов этой колонии была ценна тем, что она подготовила их к глубокому познанию проблемы детства, создала опыт воспитания на основе уважения к личности ребенка, индивидуального подхода к нему через доверительные отношения между детьми и взрослыми. Станислав Теофилович считал необходимым организовать все стороны детской жизни, понимаемой им как совместная деятельность детей и взрослых, в основу которой положен жизненно необходимый, посильный физический труд. И в то же время педагоги могли наблюдать за воспитанниками, выясняя, при каких условиях труд, игра, искусство, общественная деятельность приобретают организующую роль в жизни детей.

С.Т. Шацкий и его коллеги практически создали проект реабилитации "нравственно испорченных детей и подростков" в условиях организуемого детского сообщества. Вот его основные признаки:

а) единство, "внутренняя общность" педагогов и детей, преодоление, "смыслового барьера" между ними, нейтрализация аморальных сил в детской среде и борьба за позитивные правила жизни в колонии, за ее "конституцию" без применения телесного наказания, без карцера;

б) напряженная, "бодрая жизнь" детей, подчиняющаяся строгому режиму, наполненная разумным содержанием: трудом, самообслуживанием, игрой, театром, музыкой и спортом;

в) оформление "детского сообщества" организационно, структурно: органы самоуправления, "выборные", общие собрания, "сходки", редакция детского журнала "Наша жизнь", взаимное положительное влияние детей друг на друга.

Специфика колонии "Бодрая жизнь" заключалась в том, что воспитанники жили в ней добровольно, за проступки против "правил жизни" колонист исключался на "сходке" после третьего замечания. Кроме того, колония функционировала только летом, а зимой ребята посещали "клубы" в Москве. Школа-колония помогла многим своим воспитанникам разносторонне развить свои способности, она дала им трудовую закалку, научила бороться с неудачами, пробудила интерес к искусству, культуре. Попытка С.Т. Шацкого "вернуть детям детство" потребовала от него больших педагогических и организационных усилий. Он успешно использовал идеи "педагогики среды" как надежный способ воспитания. Его практический опыт по реабилитации детства имеет и сегодня огромное значение для педагогов различных уровней.

В настоящее время возрастает интерес к реально существовавшему результативному опыту преодоления детской безнадзорности в 20-30 годы. Это неслучайно: с кризисом семьи, которая во многом потеряла свои социализирующие функции в наше время, проблема социального сиротства постоянно обостряется. Дети бегут от жестокости родителей и экономического упадка семьи, от казенщины в интернатах, от несправедливости учителей, от бесправия и всемогущества взрослых, бегут в манящие дали легкой привлекательной жизни. Улица становится настоящим полигоном на выживание и жизнестойкость детей, быстро лишает ребенка детства и превращает его в подростка.

Чтобы покончить с детской "империей подвалов", сейчас в различных городах России создаются приюты для "детей улиц". Когда-то эта проблема волновала и Станислава Теофиловича: "Приюты задаются целью, главным образом, накормить, обути, одеть, согреть. Это, конечно, важно, но все же страшно мало, и, обыкновенно, они не входят в близкое соприкосновение с окружающей жизнью и поэтому не могут влиять на нее, а создают некоторое подобие монастыря с размеренным, однообразным укладом жизни. Строй большинства приютов сложился так, что дети в них слишком пассивны, умственно вялы, несамостоятельны". Реабилитационная программа С.Т. Шацкого ставила ближайшую цель – организацию детской жизни именно сейчас, именно в данный момент. Организовать жизнь детей – значит организовать

их деятельность самосохранения – охрана здоровья, физического труда, игры, искусства, деятельность умственную и социальную. Здесь же С.Т. Шацкий предлагает изучать детскую жизнь во всём её реальном значении. "Строго говоря, все неудачи работы с детьми зависят от пренебрежения природными свойствами каждого ребенка. А между тем, людьми потрачено немало усилий на изучение особенностей детского склада. И то, что выработалось до сих пор истинной педагогикой, можно свести, в общем, к пяти положениям:

1. У детей сильно развит инстинкт общительности, они легко знакомятся друг с другом, – игры, рассказы, неугомонная болтовня служат признаками этого инстинкта.

2. Дети – настойчивые исследователи по природе, отсюда их легко возбуждаемое любопытство, бесчисленное количество вопросов, стремление все трогать, ощупывать, пробовать.

3. Дети любят созидать, устраивать часто из ничего, дополняя недостающее воображением.

4. Детям необходимо проявлять себя, говорить о себе, о своих впечатлениях. Отсюда постоянное выдвигание своего "я" и огромное развитие фантазии и воображения – это инстинкт детского творчества.

5. Громадную роль в формировании детского характера играет инстинкт подражательности.

Задача правильной работы с детьми состоит в том, чтобы дать разумный выход этим инстинктам, не притупляя никакого из них. Нужно всеми средствами призывать на помощь детские силы, дорожа детскими запросами, и только таким образом можно то лучшее, что выработано людьми, сделать более интересным, чем-то, чем привлекает детей улица...".

Деятельность С.Т. Шацкого в области реабилитационной педагогики многогранна. Строя здание современного образования, не обойтись без проектов и опытов Станислава Теофиловича, благодаря которым можно осуществить движение вперед в решении педагогико-реабилитационных проблем: противопоставить влиянию улицы педагогически организованную детскую жизнь.

Литература:

1. Шацкий С.Т. Работа для будущего: документальное повествование / сост.: В.И. Малинин, Ф.А. Фрадкин. М., 1989.
2. Школа им. С.Т. Шацкого / под ред. Л.Н. Скаткина, Д.Ф. Толицкого. - М., 1940.
3. Шацкий С.Т. Мой педагогический путь // Избранные педагогические сочинения. – М.: Гос. учеб.-пед. издание Минист. просв. РСФСР, 1958.
4. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. – М., 1963. – Т.2. – С. 77.
5. Шацкий С.Т. Что такое клуб? // Собр. соч.: в 2 т. – М., 1980. –Т. 1.

С именем С.Т. Шацкого по жизни

За пятьдесят с лишним лет инициативной социально-педагогической деятельности по созданию различных «досуговых центров социализации» (их было создано более десяти, если не считать кратковременные, как, например, коллективы в летних пионерских и других оздоровительных лагерях) Двум из них было присвоено имя С.Т. Шацкого.

Интересно, что именно они оказались самыми «долгожителями», но и самыми многопрофильными», «продуктивными» (и по «охвату» детей, подростков и молодёжи и по тому, что я называю «осваиванием в культуре» (это некое единство социализации и самореализации). Самыми продуктивными по количеству, созданных на их базе методических рекомендаций и по количеству написанных на их опыте научных и публицистических статей, брошюр, книг.

О Станиславе Теофиловиче Шацком я слышал уже в середине 60-х гг. Первую статью о нём прочитал в 1970 г. [3]. В феномене С.Т. Шацкого меня увлекло многое, его личность, его «философия воспитания», его представление о том, что «воспитание человека должно быть воспитанием его самостоятельности», что дело воспитания это не только дело школы, но и «самопомощь масс», что воспитание может и должно быть одной из форм самостоятельности населения, что в детском сообществе взрослые это «старшие товарищи детей» и, что установление детского сообщества (принятые на общем собрании), должны быть обязательными и для исполнения взрослыми. Своим опытом он доказал (ещё до революции), что школа может быть «дополнительной». В его опыте прежде появился клуб, а уже потом то, что он называл «дополнительной школой». В ней давалось начальное образование. И так успешно, что некоторые родители даже переводили в неё своих детей из обычной школы. Несмотря на то, что в этой школе... не ставили отметок.

Осенью 1970 г. мы (я и старшие воспитанники моего клуба «ОРИОН», созданного в 1968 г. при Дворце культуры в подмосковном г. Щёлково) согласились на предложение доцента кафедры педагогики МГПИ им. В.И. Ленина Э.С. Кузнецовой создать в подшефном институте микрорайоне (в Лужниках) экспериментальную площадку (ЭСПО) для работы с детьми и подростками «по месту жительства». (Предложение было ею предварительно согласовано с кафедрой педагогики и комитетом комсомола МГПИ). Когда мы (в начале 1971 г.) начали эту работу, то вскоре выяснилось, что для воспитанников название ЭСПО не слишком приятное. Нам оно было интересно, как право на поиск. Но подростки в нём увидели нарочитую направленность на воспитание и перевоспитание («открытую педагогическую позицию»). Им уже надоело, что их все воспитывают: родители, учителя,.. а тут ещё кто-то появился. Да и быть «подопытными кроликами» в чьём-то эксперименте им

совсем не хотелось. Первое время дело доходило до драк. К нам в подвал (помещение бывшего «красного уголка» приходили подвыпившие подростки) и буквально кулаками пытались выбить нас со «своей территории», где они привыкли курить, пить, играть в карты и материться.

Слово «клуб» не очень нравилось нам самим. Наш многопрофильный клуб «ОРИОН» за три года прошёл эволюцию от «клуба вопросов и ответов», через «многопрофильный клуб», через «клуб юных коммунаров», через «курсы общественных профессий и став «дружиной юных культармейцев» (фактически городским педагогическим отрядом старшеклассников). Отрядом, способным вести работу в четырёх микрорайонах подмосковного города. Считали, что слово «клуб» слишком обесценилось. Нужно было найти новое название, которое бы предполагало «сосуществование» всех перечисленных форм жизнедеятельности и каких-то новых, которые были бы приемлемы для вовлекаемых «трудных» детей и подростков. В городской подростковый клуб при Дворце культуры приходила своего рода элита. «Шпана» там появлялась только на танцы.

Здесь нам без «шпаны» было не обойтись. Ведь те, от кого зависело предоставление нам помещений, какого-то инвентаря, поддержки (в руководстве МГПИ, в РК ВЛКСМ, в администрации жилхоза, территориальной партийной организации и «домкоме» ждали от нас не педагогических экспериментов. Они ждали «борьбы с безнадзорностью и детскими правонарушениями. Они требовали «вовлечения» самых «трудных» (прежде всего - стоящих на учёте в Детской комнате милиции).

В микрорайоне, считавшемся традиционно очень «криминогенным», через пять лет не осталось в ДКМ ни одного «подучётника». Именно тогда начался вокруг нашей работы небывалый газетно-журнальный бум. Не проходило и недели, что бы в каких-то московских или центральных СМИ не появилось публикаций о нашей работе («Правда», «Известия», «Советская Россия», «Советская культура», «Комсомольская правда», «Московская правда», «Московский комсомолец» писали о нас и писали неоднократно) «посыпались» на нас грамоты (От райисполкома», от ЦК ВЛКСМ, от Министерства просвещения РСФСР...).

Ожидаемого от нас успеха удалось достичь далеко не сразу и с огромным напряжением. Нам помогло то, что нам удалось создать социально-педагогическую «конструкцию» (фактически общественное культурно-воспитательное учреждение нового типа). Это мы называли «Форпостом культуры» (полное название «Комсомольско-молодёжный форпост культуры». Этот опыт описан в моей книге 1993 г., посвящённой памяти С.Т. Шацкого «Оргмодель ЭСПО-71) [1, с. 119-154]. К 95-летию С.Т. Шацкого Форпосту было присвоено имя С.Т. Шацкого. Это обрадовало В.Н. Шацкую, с которой мы неоднократно встречались и у неё на квартире и у нас в Форпосте. Встречались и со многими воспитанниками. На их ежегодных встречах в Обнинске (на месте колонии Бодрая жизнь) и у нас. По их ходатайству Форпосту и было присвоено имя С.Т. Шацкого (комитетом комсомола МГПИ).

Нас спрашивали: «Почему вы взяли имя малоизвестного С.Т. Шацкого, а не всем известного А.С.Макаренко?» И не случайно спрашивали. Ведь мы с 1970 г. стали участниками «Макаренковских сред», которые еженедельно круглый год (!) проводила председатель Макаренковской секции при ЦС ПО РСФСР Э.С. Кузнецова. Я уже тогда стал её заместителем по этой секции. И было бы вполне понятно, если бы взяли имя А.С. Макаренко. Но мы тогда предпочли имя С.Т. Шацкого.

Во-первых, А.С. Макаренко всегда был профессиональный (оплачиваемый) педагог, а С.Т. Шацкий начинал как общественник-волонтер. Во-вторых, Макаренко предпочитал работать в «закрытых учреждениях», а С.Т. Шацкий начинал работу с создания клуба для «дворовых ребят» (детей рабочей бедноты московской окраины). Официально его клуб назывался «Приютом дневного пребывания для приходящих детей», т. е., это было «открытое учреждение», а мы именно с этого и начинали создавать наш «Форпост».

Для новичков (не только «дошколят» и младших подростков) он всегда был приютом. Наши двери для ребят были открыты практически ежедневно. «Ребяшня» после школы буквально бежала сюда. Клуб «Чебурашка» и отряд «РЕНАД» (ребята нашего двора) были первыми. Как сказал один журналист (И.И. Зюзюкин) «первыми ступеньками на крутой форпостовской лестнице», а дальше «лестница» как бы повторяла ту, что была в клубе «ОРИОН». Получалась «от дошколят до бабушек». Если учесть, что Форпосту уже больше 40 лет, то такая траектория получилась и на самом деле – первые форпостовцы (тогда «бойцы педотряда») уже давно пенсионеры, но кто-то из них, как, например, Ю.К. Берёзкин и до сих пор «в строю».

Повторю, что С.Т. Шацкий и его «команда» были волонтерами и первые годы работали без оплаты труда. Нашим педотрядовцам-студентам и другим энтузиастам-помощникам никто денег не платил и даже не обещал. Зарплату получал только «командор» Ю.К. Берёзкин (поступивший тогда учиться в заочный пединститут и начавший работать на должности педагога-организатора жилхоза). Других «ставок» не было. Мне довелось быть волонтером и я считался «комиссаром». А если учесть, что в летних студенческих строительных отрядах «бойцам» выплачивалась зарплата, а в наших «летних лагерях труда и отдыха» студенты вели работу с детьми бесплатно (да ещё и показывали пример трудового энтузиазма в работе на полях!) и лишь питались «из общего котла»? Не трудно понять, сколь трудно было найти таких добровольцев и вдохновлять их. И здесь пример С.Т. Шацкого нам очень и очень помогал.

Второй раз я опять почувствовал необходимость «взять имя Шацкого» уже после 1991 г. (уже «при новой власти»). Дело в том, что в 1986 г. я с женой и друзьями создал новый клуб на Северо-Востоке Москвы в одном из микрорайонов той самой Марьиной рощи, где когда-то начинал С.Т. Шацкий. К 1990 г. наш клуб вырос до такого качества, которое можно уже было назвать «Опытной станцией». Межрегиональная ассоциация «Воспитание» (где я был членом Правления), Фонд «Социальные инновации» (где я работал

по совместительству в качестве консультанта) и мы с женой (как частные граждане) выступили соучредителями общественной организации «Первая опытная станция по внешкольному воспитанию». Академик АПН СССР М.Н. Скаткин (в прошлом воспитанник С.Т. Шацкого) с которым мы были знакомы уже много лет, поддерживал нашу работу по созданию Опытной станции, как научно-практического и учебно-консультационного комплекса [2] и охотно написал рекомендательное письмо в Исполком Дзержинского райсовета. Оно помогло нам зарегистрироваться и в Министерстве юстиции, помогло обрести (впервые!) юридическое лицо. Меня Совет учредителей Станции назначил её директором.

Всё это было летом 1990 г. и оказалось очень своевременным. Помогло сохранить клуб в 1991 г., когда педагогов-организаторов отправили на биржу труда (в том числе и педагога-организатора клуба «Ровесник» Н.В. Соколову), когда помещения большинства детских клубов кто-то быстро «прихватизировал». Это помогло нам добиться Решения райсовета о передаче Станции помещений и инвентаря нашего клуба «Ровесник», а Н.В. Соколова смогла продолжить работу в клубе, ставшим структурным подразделением Станции. Клуб жил и развивался в новом качестве ещё 16 лет!

Как и С.Т. Шацкий в 1919 г. был вынужден спасать колонию «Бодрая жизнь», приспособливаясь к новым политическим реалиям, так и мы искали пути выживания, сотрудничая с новой властью. И сотрудничали небезуспешно. Во всяком случае, наша Опытная Станция прожила дольше, чем Станция С.Т. Шацкого... (Подробное описание о формах сотрудничества дано – в статье к 15-летию Станции [2]). Станцию официально никто не закрывал и не «реорганизовывал». Просто пришло время капитальный ремонта (который должен был быть сделан ещё раньше, но «не было денег» у Управы района). Они появились только 2007 г. Пришлось выехать «временно» (без предоставления нашей Станции другого помещения). Это привело к состоянию «анабиоза» (подобно лягушке, замерзающей зимой во льду). Станция могла вести активную работу с детьми, но преимущественно в школьные каникулы. Особенно активно – в летних и зимних детских лагерях). И, что было неизбежным – в «чужих» и «временных» коллективах. В промежутках между каникулами работали в музее А.С. Макаренко и в интернете через свой сайт (с конца 2009 г.). Сейчас уже создан и действует другой сайт (makarenko-sokolovu). Это что-то вроде виртуального музея, чем-то похожего на «педагогическую выставку», которая была одним из четырёх блоков в структуре его Опытной станции.

В начале 90-х группа воспитанников С.Т. Шацкого поддержала нас, обратившись с письмом в Академию педагогических и социальных наук, с ходатайством о присвоении нашей Опытной станции имени С.Т. Шацкого. Отделение «Теория и методология воспитательных систем и пространств» (академик-координатор д.п.н. Ю.П.Сокольников), где Станция уже была признана «базовым учреждением», а я уже был избран членом-корреспондентом АПСН и ей было присвоено имя С.Т. Шацкого. Это было не только приятно,

но и очень полезно. Ведь наша Станция уже тогда была не просто «дворовым клубом». Она уже в 1990 г. инициировала создание в микрорайоне Социально педагогического комплекса. В СПК «Содружество» вошли на договорных началах школа, ПТУ, детский парк, детская библиотека, педагогическое и художественные училища. Наша Станция была признана «центром» этого комплекса, его организующим началом. Это напоминало то, что было у С.Т. Шацкого вокруг его колонии «Бодрая жизнь». Надо сказать, что этот комплекс продолжал ещё функционировать практически до 1993 г., а деловые связи некоторых партнёров сохранились и дольше.

Что дало создание Станции в 1990 г.?

Во-первых, выжить клубу, у которого были сотни квадратных метров помещений и куда сотни детей могли приходить в будни с 15 часов (школа односменная) и в разные часы по воскресным дням. В одном здании занимались ребята до 7-го класса, а в другом старшеклассники. Станция имела клубные объединения, кружки технического творчества (авиамодельный, радиотехнический и фото-киностудию), художественного творчества (Изостудия, студия компьютерной графики, студия компьютерной мультипликации, игры на гитаре), прикладного творчества (керамики, резьбы по дереву, вязание, макраме, мягкая игрушка), спортивные секции (футбола-хоккея, самбо, тяжёлой атлетики, шахмат). Кукольный кружок и драмкружок.

Были ещё две детских общественных организаций: отряд скаутов им. доктора Гааза и объединение юных коммунаров «Алые паруса». Последнее организовала наша дочка Антонина, (когда стала студенткой педучилища). Позже «Алые паруса» стали педагогическим отрядом. Их главным делом стала организация, ставших массовыми, праздников подвижных игр. По традиции такие праздники проводились каждые два месяца. Всего Станция провела 117 таких праздников. Телевизионные репортажи с наших праздников были и до и после 1990 г.

Как известно, Опытная станция Шацкого имела «блок», называвшийся «курсами». И мы с 1986 г. сами готовили себе кадры. Многие воспитанники сами становились руководителями кружков и секций. Сёстры Соколовы поступили и закончили с отличием педагогические ВУЗы и работают социальными педагогами. Настя Возвышаева закончила два ВУЗа и работает сейчас инспектором в отделении милиции того самого района Марьино роща.

Научный блок Станции С.Т. Шацкого, названный им «лабораторией», в нашем опыте был назван «Научно-методическим центром по проблемам социальной педагогики». Он был создан в структуре Российского института культурологии, где я работал научным сотрудником с лета 1990 г. Создан НМЦ был после того, как я защитил (в 1995 г.) диссертацию по социологическим наукам «Условия участия населения в социализации детей и подростков по месту жительства». Решением Учёного совета РИК и приказом директора института наша Опытная станция стала экспериментальной площадкой и базой, где помещались рабочие места сотрудников этого научного подразделения. Таким образом «научный блок» в организации, которая к этом вре-

мени перерегистрировалась в некоммерческую (НКО) оказалась одновременно и структурным подразделением государственного научного учреждения, что весьма существенно укрепило позиции нашей Станции в те весьма непростые годы.

Четвёртый блок в деятельности Станции С.Т. Шацкого был связан с пропагандой, наработанной Станцией в её научной и практической деятельности. В нашем варианте это нашло решение в форме «Московского городского консультационно-методического центра» (МГКМЦ). Он появился на рубеже 1991-1992 гг. в связи с нашим предложением Комитету по делам семьи и молодёжи Правительства Москвы создать при нем Консультативный совет по «социально-клубной» работе. Такой общественный орган был создан. В него вошли мы с Натальей Валентиновной, Ю.К. Берёзкин, М.Н. Комаров, К.Ф. Леонтович и другие руководители известных в столице клубных объединений. Вскоре эти объединения стали «опытными площадками» КДСМ.

Наша станция стала работать в качестве МГКМЦ, проводя консультационную работу по широкому спектру вопросов. Эта работа оплачивалась Комитетом в течение пяти лет, что позволяло желающим (педагогам, волонтерам, родителям) получать у нас консультации любого объёма совершенно бесплатно. На средства, получаемые от Комитета, мы могли покупать оргтехнику, вести фото и видеорепортажи своих мероприятий, размножать буклеты и другие раздаточные материалы. В Газете Комитета «Ребёнок и социум» я вёл рубрику «истоки», знакомя москвичей с опытом Л.Н. Толстого, С.Т. Шацкого, скаутского, тимуровского и коммунарского движений. Эта деятельность также укрепляла статус нашей Станции. Случилось как-то, что на должность Главы Управы района «Марьино» пришла новая супрефект, которая решила «перепрофилировать наши помещения». Поводом было то, что мы не платили за аренду помещений и коммунальные услуги. Казалось, что дни Станции сочтены. Но Префект СВАО В.Г. Систер не только приостановил выселение, но и обязал Главу районной Управы изыскать источники финансирования (поскольку мы никогда не брали платы с родителей детей). После этого мы и в последующие годы никаких арендных и коммунальных платежей не осуществляли.

Можно сказать, что с 1986 г. по 2007 г. нам удавалось доказывать органам власти социальную важность и нужность нашей деятельности. Удавалось это доказывать и через суд, когда, например, Москомимущество возбудило гражданский иск, требуя «возмещения долга» по оплате недвижимости. Мы сумели выиграть этот трудный процесс. А позже в Москве стали появляться муниципальные клубы, которые стало-таки финансировать государство...

Ничто не вечно под луной. Умирают не только люди и станции. Гибнут государства и цивилизации. Но это не значит, что не стоит помнить и писать о подвижниках и их свершения. И не значит, что не стоит поднимать знамя, тех, кто пал. Знамя, на котором начертано имя С.Т. Шацкого, обязательно

кто-то должен нести. И хочется верить, что его будут нести кто-то из наших детей, внуков правнуков или праправнуков...

Литература:

1. Соколов Р.В. Участие населения в воспитании детей и подростков по месту жительства: учеб.-метод. пособие по соц. педагогике. – М.: Научная консульт.-внедр. фирма "Социнновация", 1993.

2. Соколов Р.В. К 15-летию Первой опытной станции по внешкольному воспитанию им С.Т. Шацкого как общественного воспитательного учреждения и как научно-практического и учебно-пропагандистского педагогического комплекса, продолжающего традиции С.Т. Шацкого // Мир образования – образование в мире. – М., 2005.

3. Соловейчик С.Л. Час ученичества. - М., 1970.

СЕКЦИЯ 1. РАЗВИТИЕ ИДЕЙ С.Т. ШАЦКОГО НА РУБЕЖЕ XX – XXI ВЕКОВ

Н.А. Береза,
г. Москва

Социокультурная среда колледжа и ее влияние на формирование профессионально-коммуникативной культуры дизайнера

Система среднего профессионального образования представляет собой социальный институт, имеющий свою специфику в структуре системы профессионального образования страны. В качестве подструктуры непрерывного профессионального образования среднее профессиональное образование выполняет важнейшие социальные, экономические, образовательные, личностно-профессиональные, воспитательные, интегративные функции. Средняя профессиональная школа обеспечивает получение достаточно доступного и массового профессионального образования, направленного на подготовку специалистов среднего звена, повышение образовательного и культурного уровня личности.

Известно, что процесс профессиональной подготовки дизайнера в период обучения в колледже органично связан с формированием его общей и основ профессионально-коммуникативной культуры. Базовой основой этого формирования выступает социокультурная среда колледжа, в которой происходит профессиональное становление и самореализация дизайнера.

Социокультурная среда образовательного учреждения колледжа является необходимым условием и фактором, существенно влияющим на профессиональную подготовку студентов и подготовку их к самореализации в самостоятельной жизни. Важнейшее назначение ее – передача культурного наследия молодому поколению через учебно-воспитательный процесс. По своей сущности она представляет собой, то своеобразие колледжа, которое его отличает от других образовательных учреждений, педагогического коллектива, коллектива обучающихся, богатство традиций, система воспитания и культуры отношений в нем, возможности в предоставлении качественного образования, материальная база и информационные возможности для самостоятельной работы обучаемых. [1, с. 187]

В учебно-воспитательном процессе колледжа особое внимание уделяется мировоззренческому аспекту подготовки дизайнеров. Данный факт определяет направленность воспитания, включающую: духовно-нравственное, гражданско-патриотическое и эстетическое. Ими охватывается

учебный процесс, научно-исследовательская деятельность студентов, культурно-массовая работа с ними и спортивно-оздоровительное воспитание.

Проанализировав опыт ряда колледжей, выделены характерные черты подготовки дизайнера в колледже:

- художественно-эстетическое воспитание;
- развитие критического мышления;
- расширение сфер творческих достижений, свободы самовыражения творческой активности будущего специалиста в аудиторной и внеаудиторной работе;
- формирование нравственно-волевых качеств дизайнера в процессе его становления как специалиста;
- формирование заинтересованного отношения к перспективам профессионального роста;
- расширение «проблемного поля» для проявления творческого потенциала в реальных условиях трудовой деятельности в ходе различных видов практики;
- профессиональное воспитание, включение студентов в личностно значимые творческие виды деятельности;
- стимулирование творческого самовыражения будущего дизайнера в профессиональной среде и др.

Одновременно в колледже обращают внимание на создание широкого общекультурного и эмоционально-окрашенного фона позитивного восприятия ценностей основного образования и более успешного освоения его содержания. Особое место в профессиональном воспитании и обеспечении профессионально-личностного становления дизайнера принадлежит преподавателям. Они стремятся сформировать целостную, творческую, самоактуализирующую личность специалиста с высоким уровнем гражданской, профессиональной и профессионально-коммуникативной культуры.

Качество современной профессиональной подготовки в колледже специалистов художественно-эстетического, художественно-прикладного, дизайнерского профиля определяется тем, в какой мере оно направлено на создание условий для творческого саморазвития студента, на предоставление возможностей для самореализации в профессиональной сфере. Результаты такой подготовки прослеживаются в осознании молодыми специалистами, возникающих перед ними проблем и способов их решений в широком контексте современной социокультурной ситуации; в сформированности у выпускников критического отношения к собственной деятельности, способности к практической профессиональной рефлексии и др.

Таким образом, социокультурная среда образовательного учреждения влияет на формирование профессионально-коммуникативной культуры дизайнера через воспитательную и образовательную деятельность. Результатом профессиональной подготовки в колледже будущего дизайнера является сформированность основ профессионально-коммуникативной культуры, которая должна получить дальнейшее развитие в самостоятельной трудовой

деятельности выпускника в процессе профессионально-личностной самореализации.

Литература:

1. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Изд-во РГСУ, 2013. – 416 с.

Н.Ю. Бруевич,
г. Москва

С.Т. Шацкий о единстве воспитателей и воспитанников в организации жизнедеятельности детей

Современная социокультурная реальность в России предполагает огромную и важную работу по воспитанию и социализации молодого поколения. Пришло понимание важности этого направления. Возникли вполне конкретные задачи и вопросы, продиктованные запросами строящегося нового российского государства и общества.

Теоретики и практики вновь обратились к трудам известных педагогов прошлого (К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, др.), внесших весомый вклад в теорию и практику социального воспитания детей, подростков и молодежи. Практика показывает, что накопленный материал российскими учёными-педагогами прошлого, имеет высокую востребованность в реалиях нашего времени..

Востребованность теоретических положений и практического опыта названных педагогов по организации жизнедеятельности современных детей, подростков и молодёжи, объясняется, прежде всего, тем, что:

- в основе исторически накопленного воспитательного потенциала, лежат методологические положения и принципы гуманистической парадигмы, отвечающие смыслам и ценностям построения нового социального государства в России;

- социально-педагогические положения, методический материал имеет прямую ориентацию на организацию практической поддержки подрастающего поколения, отвечают требованиям развивающейся личности, её возможностям и потребностям.

В организации настоящей научно-исследовательской работы «Формирование педагогического коллектива воспитателей по организации жизнедеятельности детей в условиях летнего оздоровительного лагеря», реализации её научного потенциала на практике, были использованы многие теоретические положения, опыт организации детей в их жизнедеятельности С.Т. Шацкого и А.С. Макаренко.

На наш взгляд, существующие реалии современной России вполне соответствуют целям и задачам, решаемые в то далёкое время. То есть, если сказать образно, то главная задача педагогов и воспитателей, это помочь со-

временным детям стать счастливыми и достойными гражданами новой России, «считаясь с их запросами и требованиями» (согласно С.Т. Шацкому).

Известный педагог С.Т. Шацкий писал: «Если дети что-либо думают, желают, мечтают, то надо сделать так, чтобы многое, находящееся внутри их, вылилось наружу, вошло в их текущую жизнь. Нужно помочь им: ведь им некуда уйти, нечем защититься, потому что взрослые присвоили себе одни, без всяких оснований, право знать, что именно нужно ребёнку, и такое же право не считаться с тем, что хочет ребёнок [1, с. 770]. Трудно что-либо возразить известному педагогу. Ведь в данном тезисе, заложен высокий по смыслу базовый педагогический принцип природосообразности. Принцип природосообразности предполагает учёт в воспитательной деятельности все законы и закономерности развития и становления человека как личности.

Классическая педагогика выражает следующую мысль: на формирование личности оказывают влияние три базовых фактора. Это наследственность, среда и воспитание, которые в своей внутренней сущности взаимосвязаны и взаимозависимы. С.Т. Шацкий это прекрасно понимал и старался в своей практической деятельности всё учесть. Организуя жизнедеятельность своих воспитанников, он всегда старался сотворить для них своеобразное сообщество. Это творение было творческой задачей всего коллектива: воспитателей и воспитанников «... где был бы простор детским устремлениям, где бы дети могли удовлетворять свои общественные и художественные инстинкты, где бы взрослые энергично приходили на помощь желаниям детей знать и трудиться» [1, с. 770].

Проблема, которая стоит перед нами, в реализации программы социально-педагогического исследования, выражается в выработке и развитии у воспитателей, которые будут работать в летнем оздоровительном лагере для детей:

- соответствующего мировоззрения (убеждений), основанного на принципах гуманистической педагогики, педагогических воззрениях и опыте средовой педагогики С.Т. Шацкого;
- сформированности методологических подходов и методических методов и приёмов в организации жизнедеятельности детей летнего лагеря, используемых в своё время известным педагогом.

Собственно говоря, вся философия нашей творческой программы по организации воспитания детей в летнем оздоровительном лагере, заключается в следующем положении С.Т. Шацкого: «Мы хотим, чтобы сами дети помогали нам и принимали ближайшее участие во всей жизни нашего общего с ними дела» [1, с. 770].

Тщательно проанализировав социально-педагогический опыт С.Т. Шацкого, были выделены следующие принципы, которые составляют основу нашей программы:

- принцип организации детской воспитательной среды;

- принцип воспитания на основе самореализации в социально-значимой деятельности;
- принцип воспитания в коллективе;
- принцип единства трудовой и социокультурной деятельности;
- принцип единства воспитателей и воспитанников в организации жизнедеятельности детей и др.

Изложенное позволяет утверждать важность обеспечения единства воспитателей и воспитанников в совместной социально-педагогической деятельности в создании благоприятной детской воспитательной среды.

Литература:

1. Шатский С.Т. Детский труд и новые пути // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия / сост., автор предисл., биограф. сведений Л.В. Мардахаев. [Электронный ресурс]. – М. : Издательство РГСУ, 2013. – С. 770.

Т.Е. Быковская,
Г. Москва

Педагогика среды С.Т. Шацкого как основа новых отношений родителей и педагогов в современном образовательном пространстве

Воспитание диктует необходимость взаимодействия, сотрудничества взрослых и детей, родителей и педагогов, школы и семьи, других социокультурных учреждений. Именно поэтому оно представляет собой не только «линейную» (однонаправленную) передачу опыта от старшего поколения к младшему, но и взаимодействие и сотрудничество в интересах стимулирования индивидуального развития ребёнка, его становления, социализации в социальном мире.

В последние годы серьезные изменения в системе образования, вызванные реформированием общества, изменили и характер взаимоотношений двух ведущих педагогических систем – семьи и школы. *С одной стороны* возросла потребность во взаимодействии школы и семьи, возрос уровень взаимных требований, уровень контроля родителей за учебно-воспитательным процессом в школе; формируется практика привлечения родителей к управлению школой. *С другой* – намечается тенденция к отчуждению между родителями и учителями. Это связано с формализацией взаимодействия учителя с семьей школьника, а также с коммерциализацией обучения. Учителя все больше отходят от взаимодействия с семьей учащегося, ограничиваясь информационной и организационной функциями, что естественно, негативно отражается на взаимодействии. Данный факт диктует необходимость пересмотра перспектив развития взаимодействия семьи и школы. По утверждению многих исследователей перейти к новым формам

отношений родителей и педагогов невозможно в рамках закрытой школы: она должна стать открытой системой.

Одним из условий развития открытых образовательных систем является активное взаимодействие различных социальных групп, имеющих собственные стратегические интересы в сфере образования. Эффективным механизмом такого взаимодействия может стать система социального партнерства как действенного инструмента вовлечения в обсуждение и решение проблем развития образования широкого круга заинтересованных субъектов, способных к достижению конструктивного соглашения и выработке единой образовательной политики. Такими партнерами в первую очередь могут стать родители учащихся. *В основе такого взаимодействия семьи и школы лежит идея педагогизации окружающей школу среды С.Т. Шацкого.* Им выделены три точки зрения на взаимодействие учебного заведения с окружающей средой:

1. Школа в своей деятельности не нуждается в среде. Она выполняет свое специальное дело – учит детей.

2. Школа должна интересоваться окружающей средой и тем самым оживить свою работу. Эта точка зрения нашла свое отражение в ряде теорий в Англии, Франции, Швейцарии, Америке и породила так называемые «школы жизни».

3. Организация работы школы в окружающей среде рассматривается в качестве активного фактора воспитания человека.

На основе анализа этих подходов С.Т. Шацкий сформулировал собственную концепцию, суть которой может быть выражена в следующих положениях:

- организация воспитательного процесса внутри школы с учетом влияния на коллектив окружающей среды;
- всемерное использование воспитательных возможностей среды;
- выполнение школой, на основе использования возможностей роли организатора детской жизни как в рамках учебно-воспитательного процесса, так и за его пределами.

Как отмечает Л.В. Мардахаев, «специфическая среда семьи, учреждения порой способствует социально-негативному формированию личности ребенка, вследствие чего он становится объектом воспитания улицы, негативной среды, отдельной негативной личности. В этом случае возникает необходимость социально контролируемой социализации» [1, с. 105]. По существу перед школой ставится задача организации педагогического влияния на ребенка не только внутри нее, но и во вне, то есть на весь процесс социализации ребенка.

С.Т. Шацкий одним из первых выходил на проблему: школа – центр не только всей детской жизни, а и культурно-образовательный центр района своей деятельности [2, с. 27]. Педагогизация среды в его практической деятельности выступала составной частью и фактором решения задач повышения культуры родителей и окружения ребенка, была направлена на создание

социально-педагогических условий, способствующих всестороннему развитию личности ребенка.

Современная семья не в состоянии сама справиться со многими проблемами в воспитании и образовании ребенка и нуждается в помощи. Назначение работы педагогического коллектива школы с родителями в том, чтобы содействовать единому воспитательному полю, единой социальной среде, в которой бы наивысшие ценности являлись основой жизни желаемой, достойной для человека.

С.Т. Шацкий считал необходимым изучать жизнь детей и подростков. На примере воспитания детей в Щелковской колонии он убедился в том, что педагогические условия тщетно затрачиваются в условиях, когда у детей как бы две жизни: одна в воспитательном учреждении и совершенно иная – дома. С учетом этого опыта исследователь выдвинул перед педагогическим коллективом две тесно связанные между собой задачи: все лучшее, что включает в себя семейная педагогика, использовать в работе клуба. Приют (клуб) не должен «отрывать ребенка от жизненной обстановки, создавая другую, вне стен приюта», но должен восполнить в своей деятельности то лучшее, что могла бы дать эта обстановка и вне стен приюта при умении ею пользоваться» [3, с. 5].

Педагоги – профессионально подготовленные люди – должны помочь родителям осознать цели и задачи воспитания; эффективно использовать методы семейного воспитания; сформировать способность к сотрудничеству с детьми; взаимодействовать с педагогическим коллективом.

Родительство очень важная часть самореализации взрослого человека. Родители видят в детях свое продолжение. Им больно видеть, если их ребенок страдает от какого-то недуга, не такой, как все. Если человек не знает, что делать, а ему указывают на ошибки и промахи, то научиться он вряд ли сумеет, а вот усилить социальное сиротство своих детей и внуков – сможет. Родительство тоже нужно формировать, но с учетом их возрастного и жизненного опыта. Важно учитывать потребность родителей в педагогической поддержке. Многие молодые родители не могут получить необходимую помощь от родственников, по неофициальным каналам и поэтому чувствуют себя неуверенно в вопросах воспитания. В этих условиях важным источником знаний может оказаться организованное школой воспитание родителей.

Справедливо считается, что в педагогически образованных родителях нуждается не только общество, учителя, но и сам ребенок. Речь идет о соблюдении прав ребенка на полноценные условия развития. Существует определенная связь между качеством домашнего воспитания и социальными проблемами общества. Чем лучше подготовлен родитель к возможным педагогическим ситуациям, чем лучше он знаком с особенностями своего ребенка, той средой, которая его окружает в школе, тем больше возможностей открывается для решения тех или иных затруднений.

Специально организуемой службы образования родителей нет, а потребность в ней велика как с позиции родителей, так и с позиции детей и педагогов. Исследование образовательных потребностей и ожиданий родителей является необходимым условием построения системы их образования. Взаимозависимость между тревожащими человека проблемами и пониманием необходимости знаний, способствующих решению этих проблем, является важным моментом в определении областей, в которых родители могут самостоятельно формировать образовательный заказ, и областей, в оценке которых они не компетентны.

Результаты образования родителей могут проявляться в различных аспектах:

- в том, какое место занимает ребенок в жизни родителей, ощущает ли он свою безопасность и защищенность;
- в улучшении отношений с ребенком, во взаимопонимании;
- в осознании родителем значимости своей родительской деятельности, появлении родительской ответственности, распространяющейся не только на своего ребенка, но и на других детей;
- в оптимистическом взгляде родителей на жизнь, на возможность решения родительских и семейных проблем;
- в понимании закономерностей человеческой жизни, появлении целостного мировоззрения, ощущения подлинности жизни;
- в проявлении родительской солидарности, сплоченности, организованных форм позитивной активности.

Достижение этих результатов свидетельствует об устойчивости системы образования родителей и ее способности к саморазвитию, что позволяет прогнозировать успешность и эффективность образовательного процесса.

Взаимодействие с родителями своих учеников имеет и для школы большое значение:

- побуждает коллектив к самосовершенствованию с учетом мнения родителей о качестве воспитательно-образовательного процесса;
- стимулирует у педагогов заботу об авторитете своей школы среди других школ;
- формирует критическое мышление коллектива по отношению к образовательным программам, к воспитательно-образовательному процессу;
- вызывает стремление к сравнению достижений учащихся своей школы с достижениями учащихся других образовательных учреждений.

Это требует определенной стратегии сотрудничества и взаимодействия школы и среды, особенно школы и родителей, не формального, а реального понимания их роли как субъектов учебно-воспитательного процесса, которые могут активно влиять на цели, содержание, формы и методы образования и воспитания, на образовательно-воспитательную среду школы. Это предполагает встраивание стратегии сотрудничества с родителями учета новой об-

разовательной ситуации, возросшего уровня педагогической компетентности родителей.

Литература:

1. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательство РГСУ, 2013. – 416 с.
2. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Т. 1-4. – М., 1962 – 1965.
3. Шацкий С.Т. Новая общественная работа для детей. – М., 1911. – с. 5.

Б.А. Дейч,
г. Новосибирск

Общество «Сетлемент» и внешкольная работа с детьми в начале XX века¹

В 2013 году российская педагогическая общественность отмечает две взаимосвязанные даты: 135-летие со дня рождения известного российского и советского педагога, организатора одного из первых учреждений внешкольной работы с детьми С.Т. Шацкого и 95-летие системы дополнительного образования детей. Несмотря на то, что педагогическая деятельность С.Т. Шацкого неоднократно становилась предметом научных исследований, нам кажется логичным в юбилейный год еще раз обратиться к анализу его опыта организации внешкольной работы с детьми.

Идея создания детского клуба возникла у С.Т. Шацкого и А.У. Зеленко в период работы в Щелковской детской колонии летом 1905 года. Нужно отметить, что идеи организации и реализации различных форм внешкольной работы с детьми в этот период достаточно сильно увлекали многих представителей российской интеллигенции и в особенности молодых представителей педагогической общественности. Внешкольная работа в начале XX века рассматривалась как возможность облегчить жизнь детей беднейших слоев общества, развить их духовные и физические силы, активность, а с другой – возможность развития новых педагогических подходов и педагогического творчества. По мнению первых идеологов и создателей внешкольных учреждений, детские объединения должны были решать задачи снижения отрицательного влияния среды, в которой находились дети беднейших слоев городского населения, и в то же время способствовать их просвещению и разноплановому развитию через привлечение к организованным формам досуга. В основе их финансового обеспечения внешкольных учреждений лежала частная инициатива, и их деятельность обеспечивалась за счет средств либеральных общественных организаций, добровольных пожертвований и благотворительных взносов. Так, С.Т. Шацкий, писал впоследствии о том, что

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 13-06-00162

«финансировала „Сетлемент” крупная буржуазия, которая, очевидно, находила для себя вполне приемлемым создавать такие учреждения, которые стояли бы вне курса казенной педагогики» [9, с. 416].

Общество «Сетлемент» было зарегистрировано 7 ноября 1906 года московским отделом по делам об обществах присутствием и структурно включало в себя три категории членов: посетители, соребнователи и сотрудники. Члены-соребнователи оказывали материальную помощь обществу. Члены-сотрудники (С.Т. Шацкий, А.У. Зеленко и другие) вошли в состав трудового комитета: они бесплатно вели педагогическую работу. Деятельность членов-сотрудников – представителей радикально настроенной интеллигенции – была проникнута демократизмом [9, с. 10].

Структурно общество состояло из нескольких внешкольных и дошкольных объединений – внутри него осуществляли деятельность «Дневной приют для приходящих детей Сушевского попечительства о бедных», детская колония и детский сад. Именно в рамках этих объединений была организована педагогическая деятельность с детьми, которые остро в ней нуждались – это были дети, проживающие на одной из окраин Москвы и находящиеся под негативным влиянием микросоциума. Между тем сам С.Т. Шацкий, признавая начальным звеном в развитии ребенка его естественную природную основу, большое значение в процессе формирования личности придавал именно влиянию социальной среды. Анализируя впоследствии свою педагогическую деятельность в этот период, он писал о том, что «вся наша работа носила характер социальный, так как была связана с изучением среды, в которой росли наши дети; она велась в форме клубной работы, необычной для того времени по своей организации (детское самоуправление)» [10, с. 113]. По сути, деятельность «Сетлемента», в первую очередь носила социально-педагогический характер и была направлена на то, что бы противостоять негативному влиянию среды на ребенка: «создавая наше общество, мы имеем в виду те коренные недостатки условий детской жизни, которые вытекают из неблагоприятных условий жизни города. Мы глубоко убеждены, что в деятельности городского общества существует пробел, все более и более расширяющийся...Пробел этот состоит в том, что жители города почти не тратят сил на устройство разумной, развивающей обстановки для городских детей. А между тем, достаточно хотя бы немного приглядеться к их жизни, чтобы признать и весь ужас ее, и насущную необходимость прийти ей на помощь» [10, с. 121]. Эту проблему видели и многие другие педагоги-внешкольники начала XX века. В частности, учителя Замоскворечья, занимающиеся внешкольной работой с детьми, обосновывали ее необходимость и актуальность следующим образом: «Антигигиеническая обстановка семейной жизни, сырость, теснота и отсутствие свежего воздуха при недостаточном питании разрушает нежный детский организм, а невежество окружающей среды, отсутствие призора и разлагающее влияние улицы губительно отзываются на впечатлительной душе ребенка, предоставленного самому себе» [7]. Известный отечественный педагог А.А. Фидлер писал в 1904 году по

этому поводу о необходимости прийти на помощь «испорченным» детям не только из чувства гуманности и любви к ближнему, но и из соображений простого расчета и чувства самосохранения, чтобы общество через несколько лет не погрязло в преступности [8, с. 80].

Подтверждение того, что внешкольная работа с детьми зарождалась во многом как средство профилактики отрицательного влияния среды на формирующуюся личность подростка, можно найти и у современных исследователей. Так, Т.А. Ромм, опираясь на работы В.Д. Семенова, пишет о том, что в деятельности С.Т. Шацкого и его коллег по организации детских клубов и колонии «Бодрая жизнь» в Калужской области, по сути, была предпринята попытка создать воспитательный коллектив трудных детей и подростков, используя его как мощный инструмент профилактики безнадзорности [6, с. 228]. Предлагая детям разнообразную клубную деятельность, педагоги «Сетлемента» тем самым не только предоставляли возможность воспитанникам реализовать свои интересы, но и на определенное время включали воспитанников в педагогизированную среду детского учреждения, способствовали удовлетворению их культурных и социальных потребностей, пытались противостоять негативным влияниям микросоциума. «В чем худшее, что дает улица? В беспорядочности впечатлений, в невозможности получить навыки основательно что-либо сделать, размышлять, в создании неустойчивых настроений. Улица возбуждает нервы, создает дикие характеры, подавляет сдерживающие центры и разумную волю... Что мы можем противопоставить улице? Определенность впечатлений, настойчивость в работе, привычку к труду. Но это будет скучно. Да, но не всегда так. И это не будет так, если мы создадим простор для детской общительности, если мы предоставим детям возможность удовлетворять их потребности созидания, исследования, если создадим условия для проявления детского творчества» [10, с. 123]. Да и само название «Сетлемент» было выбрано не случайно. Этим словом обозначались создаваемые в Европе и Америке «культурные поселки» – поселения интеллигентных людей среди бедных и необразованных слоев населения с целью проведения с ними культурно-просветительской работы. С деятельностью таких поселений ознакомился А.У. Зеленко во время своей поездки в Америку. Он писал о том, что в североамериканском опыте «сетлементы» – это культурные центры для окружающего детского и взрослого населения, но главным образом «сетлемент» служит для детей и подростков: здесь молодое поколение организуется, учится, развлекается и помогает друг другу в удовлетворении своих потребностей. Сотрудники «сетлемента» только помогают объединению беднейших слоев населения [1, с. 8].

Как считал С.Т. Шацкий, основная идея детского клуба – создание центра, где организуется детская жизнь на основании требований, исходящих из детской природы [10, с. 258]. При этом, по его мнению, идея детского клуба гораздо шире и глубже идеи клуба взрослых. Он связывает формальные и неформальные формы детских объединений, считая, что зародыш идеи детского клуба лежит в свободных детских организациях, причиняющих часто

огромное беспокойство взрослым. Это уличные, дачные, деревенские, фабричные, свободные детские организации, которые возникают благодаря могучему социальному инстинкту и хороши тем, что свободны, подвижны, находятся в близком соприкосновении с жизнью и разнообразны. Детские клубы, по мнению С.Т. Шацкого, помогают детям организоваться, так как уличные организации, хотя и хороши своей свободой, подвижностью и разнообразием, но имеют отрицательные стороны, которые проявляются в преобладании внешнего подражания действиям взрослых, в беспорядочности, в огромном возбуждении, связанном с жадой все нового и нового удовлетворения [10, с. 258].

Будучи в начале своей деятельности в качестве педагога-внешкольника увлеченным теорией и практикой «свободного воспитания» и педагогической концепцией Л.Н. Толстого, С.Т. Шацкий писал о том, что «дети должны почувствовать себя маленькими распорядителями своей общей жизни... Дети не могут жить нормально вне свободного общества детей. Нужно дать им возможность создать свое общество... Мы – товарищи детей. Мы должны делать все, что делают дети, и не цепляться за свой авторитет, чтобы не подавить ребят. Мы должны самым точным образом подчиняться всем правилам, которые вырабатывают дети» [9, с. 33-34]. Таким образом, можно говорить о том, что система воспитательной работы С.Т. Шацкого во внешкольных учреждениях базировалась на детском самоуправлении. Опыт апробации такого подхода был получен летом 1905 года в Щелковской детской колонии под Москвой, деятельность которой была организована С.Т. Шацким и А.У. Зеленко. При этом, как отмечает А.А. Романов, в противоположность зарубежным системам самоуправления учащихся С.Т. Шацкий и его единомышленники объявили полное равноправие среди колонистов, воспитателей и руководителей колонии. Все дела решались самими ребятами совместно со старшими. Сотрудники могли агитировать, советовать, спорить, но если решение принято большинством, то все обязаны подчиниться, даже если решение кажется им неправильным [5, с. 33].

Большое воспитывающее значение С.Т. Шацкий придавал также труду, считая, что труд вносит смысл и порядок в детскую жизнь; формирует и стимулирует личные интересы; вырабатывает полезные привычки; способствует возникновению общественных интересов, налаживанию межличностных отношений и воспитанию чувства коллективизма. По мнению С.Т. Шацкого, труд всегда составлял основу детской жизни, был естественен для ребенка, стремящегося к игре, творчеству, активной деятельности. Правильная организация труда помогает бороться с ленью воспитанников, и поэтому работа, предлагаемая детям, должна быть для них посильной, исходить из внутренне присущего ребенку желания деятельности и приносить радость. Определяя содержание деятельности общества «Детский труд и отдых», он считает, что «центром, основой нашей работы является детский труд, существенно отличающийся от труда взрослого тем, что он должен быть общеобразовательным. Мы считаем необходимым наладить побольше форм человеческого

труда, имеющих наиболее важное значение в жизни. Дети будут работать в слесарной, столярной, ткацкой, гончарной комнатах. Нам нужна будет кухня, где могли бы дети учиться готовить самые обычные кушанья для тех, кто недоедает дома. Необходимо устроить комнаты для скульптуры, рисования, для работ по естествознанию, куда могли бы уйти наиболее пытливые детские умы, и помещение для таких детских работ, для которых потребовался бы самый разнообразный материал, где широко и свободно проявлялось бы детское творчество» [9, с. 124].

Недостаток средств на организацию деятельности общества «Сетлемент», как отмечает С.Т. Шацкий, возмещался колоссальной энергией и огромным интересом к делу. В процессе организации деятельности было решено обратить особое внимание на общественное детское воспитание, и поэтому в первую очередь были созданы детская трудовая колония и детские клубы в Москве, детский сад и трудовые мастерские для подростков. «В „Сетлемент“ хлынула детвора отовсюду, мальчики и девочки, количество которых все время росло» [9, с. 416]. После строительства нового здания клуба занятия в нем посещали около 450 детей, которым прививались основы коллективизма, солидарности и товарищества. «Дети принесли с собой в клуб привычки улицы, некоторые из них порой нарушали порядок в клубе. Приходилось немало беседовать с такими ребятами, говорить о их поведении на собраниях. Таким образом, новые, полезные навыки формировались у детей не под влиянием внешнего принуждения, но являлись результатом влияния коллектива и самостоятельной работы над собой. Между взрослыми и детьми в клубе создавались искренние, дружеские взаимоотношения, и в этих условиях воспитатели оказывали сильное и глубокое влияние на детей, посещавших клуб» [9, с. 10]. Все дети ходили в различные клубы (биологический, астрономический, столярный, слесарный, швейный, театральный и др.), численность детей, единовременно присутствующих на занятиях, не превышала 15 человек. При этом большое внимание уделялось реализации одного из основных принципов клубной деятельности – клубному самоуправлению. Дети сами придумывали название своему клубу и правила организации жизнедеятельности в нем. Эти правила считались обязательными для выполнения как детьми, так и работающими с ними взрослыми.

Деятельность «Сетлемента» неоднозначно воспринималась даже в педагогических кругах того времени. Так, А.А. Локтин в рецензии на книгу «Дети – работники будущего» (1907 г.) отмечал, что «в начатом московским „Сетлементом“ опыте масса интересных фактов, но мы не можем смотреть на приведенный опыт так оптимистически, как это делают организаторы названных учреждений, ибо нельзя превратить сразу некультурного человека в свободную личность, которая уважала бы не только себя, но и других» [4]. Неоднозначность восприятия деятельности «Сетлемента» общественными и государственными кругами подтверждает и С.Т. Шацкий: «В связи с ростом самого дела росла и огромная подозрительность по отношению к нему со стороны духовенства, полиции, с одной стороны, и, к сожалению, учителей

городских школ, с другой. Скоро «Сетлемент» перешел на полулегальное существование, которое через три года привело к тому, что деятельность его была признана политически опасной, и он был закрыт постановлением московской администрации» [9, с. 416]. Официальное распоряжение градоначальника г. Москвы датируется 1 мая 1908 года, однако сложные времена для первого детского внешкольного учреждения начались несколько раньше – в феврале 1908 года, когда один из руководителей черносотенного «Союза русского народа» выступил с докладом в «Русском монархическом собрании», в котором назвал «Сетлемент» школой коммунистов.

Необходимо отметить, что с самого начала своей деятельности С.Т. Шацкий и созданное им учреждение пытались сохранить аполитичность. Описывая свое обучение в 1903-1905 годах в Московском сельскохозяйственном институте, С.Т. Шацкий касается и политических взглядов студенческого сообщества. Однако он пишет о том, что «участвуя довольно сильно в политической жизни студенчества, я, тем не менее, не присоединился ни к одной из политических групп и только тщательно присматривался к новым для меня разнообразным типам молодежи» [9, с. 414]. Продумывая содержание деятельности созданного ими детского внешкольного учреждения, его организаторы также пришли к выводу о том, что «„Сетлемент“ должен быть аполитичным и беспартийным по самому существу своей организации» [9, с. 417]. Однако, как впоследствии отмечает С.Т. Шацкий, «с этой аполитичностью у нас ничего не вышло; хотя в числе работников и были люди, принадлежавшие к различным политическим партиям и умевшие уживаться друг с другом, но сам „Сетлемент“ относился резко отрицательно к таким политическим организациям, как «Союз русского народа», «Октябристы» и вообще правые партии... Полиция же, которая окружала „Сетлемент“ самым внимательным надзором, и охранное отделение... были гораздо более правы, рассматривая его как одно из разветвлений социалистических идей того времени» [9, 417]. Тем не менее сам С.Т. Шацкий не причислял себя в тот период к сторонникам идеологии РСДРП и на самом деле старался сохранить определенную аполитичность. Пытаясь определить позицию как свою, так и коллег по работе, он пишет о том, что «в политическом отношении наш кружок мог считаться маленькой группой радикальных интеллигентов, сплотившихся на деле... наша группа, как и все другие радикальные группы, с большим воодушевлением встретила Февральскую революцию, и, поскольку она была группой интеллигентской, отражавшей мелкобуржуазный радикализм, она растерялась перед Октябрем и не сразу нашла настоящий путь своей работы» [9, с. 420]. Более того, сам С.Т. Шацкий, несмотря на его значительный последующий вклад в развитие советской педагогики, в отличие от многих его коллег далеко не сразу принимает те политические и социальные перемены, которые наступают после Октябрьской революции: «Впрочем, я должен отметить, что ряд моих самых близких и старых товарищей по работе (Л.К. Шлегер, А.У.Зеленко, М.В. Полетаева, Л.Д. Азаревич, Н.О. Масалитинова)

без всяких колебаний начал работать с советской властью. Я пришел к совместной работе несколько позже» [9, с. 420].

После закрытия общества «Сетлемент» энтузиасты организации внешкольной работы с детьми не оставили своих попыток: в феврале 1909 года в Подмоскowie было создано общество «Детский труд и отдых», в рамках которого в осенне-зимний период продолжалась деятельность детского клуба, детского сада, начальной школы и мастерских. Развивая свою деятельность и воспитательное влияние на детей, С.Т. Шацкий и его сподвижники в 1911 году открывают под Калугой детскую летнюю трудовую колонию «Бодрая жизнь», в которой нашли дальнейшее развитие традиции Щелковской колонии. В основе организации жизнедеятельности детей в колонии были заложены сельскохозяйственный труд и труд по самообслуживанию, а досуговые мероприятия были направлены на повышение образовательного уровня детей, развитие их коммуникативных способностей (в том числе и в рамках межвозрастного общения) и творческого потенциала.

Нужно отметить, что в то время опыт создания подобных колоний уже имелся в Америке и ряде европейских стран (Германии, Франции, Швеции и т.д.). Такие колонии были предназначены для детей из беднейших слоев населения и позволяли «беднейшим детям начальных школ провести некоторое время в благоприятных условиях на свежем воздухе» [2]. Более того, уже в конце XIX века в США появляется предшественник современных пришкольных лагерей – летние каникулярные школы. Первая такая школа была открыта в 1894 году в Нью-Йорке, затем в Бостоне и Чикаго. В 1897 году в Нью-Йорке было открыто 10 каникулярных школ, предлагающих организованные формы досуга шести тысячам детей. Летние каникулярные школы также были предназначены для детей, которые в период летних каникул «бегают по улицам без надзора, подвергаясь всевозможным дурным влияниям, всяческим физическим и нравственным заражениям» [3]. Деятельность, предлагаемая детям в каникулярных школах, в основном заключалась в том, что «утром дети собираются в школьных залах для каких-нибудь устных занятий, слушают интересное чтение; после полудня они свободно играют во дворе» [3]. Деятельность таких школ осуществлялась за счет частных пожертвований. В российском опыте к одному из первых прототипов летнего лагеря дневного пребывания можно отнести санкт-петербургский народный сад на Прудках, открытый в 1895 году. Под руководством выпускниц педагогических курсов имени Ф. Фребеля дети занимались физическими упражнениями и играми, ручным трудом и некоторыми видами умственных занятий. Занятия в детском саду проходили ежедневно с 10 часов утра до 7 часов вечера, и в отдельные дни число посещавших его детей приближалось к шестистам.

Впоследствии С.Т. Шацкий так описывал свою педагогическую деятельность в начале XX века: «Тогда, 17 лет назад, удалось сорганизоваться маленькой группе сотрудников, которая, не специализируясь как педагоги, стремилась расширить свои педагогические горизонты и, что очень важно,

создала устойчивую организацию, которая существует и до сего времени... Материалом нашей работы мы выбрали детей. Нашим лозунгом стало: Дети – работники будущего. Мы начинали работу с детского клуба, детского сада и колонии, имея в виду организацию детских сообществ и их изучение...» [10, с. 112-115].

Деятельность С.Т. Шацкого и его коллег, а также описание опыта этой деятельности в педагогической литературе того времени во многом мотивировали российскую интеллигенцию к созданию внешкольных детских объединений. Движение за внешкольную работу с детьми расширялось и охватывало все большую часть прогрессивной интеллигенции, учительства, студенчества. И не случайно то, что ряд современных исследователей считают, что история современной системы дополнительного образования берет начало в 1905-1906 годах, с создания С.Т. Шацким и его коллегами одного из первых и достаточно крупных учреждений внешкольной работы с детьми.

Литература:

1. Зеленко А.У. Новая общественная работа // Дети – работники будущего. – М., 1907.
2. Из хроники народного образования на Западе // Русская школа. – 1903. – № 4. – С. 37.
3. Компэйрэ Г. Народное образование в Соединенных Штатах // Русская школа. – 1899. – № 7, 8. – С.61.
4. Локтин А.А. Дети – работники будущего. Первая книга Московского общества «Сетлемент» // Русская школа. – 1908. – № 1. – С. 14.
5. Романов А.А. Проблема внешкольного воспитания детей в педагогическом опыте С.Т. Шацкого // Педагогика социально-культурной сферы: история, теория, практика. – Рязань, 2001.
6. Ромм Т.А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. – Новосибирск, 2007.
7. Теория и история игры. – М.: ОДИ-Internation, 2002. – Вып. 2. – С. 49.
8. Шапочкин А.В. Клубная деятельность как средство социально-педагогической реабилитации подростков с девиантным поведением в России в XX веке: дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2000.
9. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. – М.: Гос. учеб.-пед. издание Министерства просвещения РСФСР, 1958.
10. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1.

Е.Ю. Доленко

Опыт трудового воспитания в колонии «бодрая жизнь»

«Идею трудовой школы, – писал С.Т. Шацкий, – мы понимаем существенно различным образом от всех идей, которые донныне распространены за границей. Мы говорим о трудовой школе не только как о школе умственного труда, не только как о школе, которая применяет физический труд как метод

преподавания, которая вводит у себя мастерские разнообразного ручного труда, а как о трудовой школе, которая должна изучать трудовую деятельность людей...должна её оценивать и вводить детей в посильное участие в социалистической трудовой деятельности трудящегося населения [1]

Трудовое воспитание в Первой опытной станции строилось на основе тщательного исследования экономики района, видов труда взрослого населения, трудовой деятельности детей в семье и детских коллективах. Организация, содержание и формы труда детей в школе органически сочетались с трудовыми умениями и навыками, которые ребёнок получал в семье. Задача школы, как её формулировал С.Т. Шацкий, заключалась в осмыслении наиболее рациональных приёмов работы крестьян, внесение в крестьянское хозяйство лучшего из мировой агрономической культуры, что производится при помощи детей и для детей как будущих «грамотных хозяев». Сотрудники станции тщательно изучали применение детского труда в деревенской семье, его формы, продолжительность, успешность, «педагогику» семейного трудового воспитания, ибо и такая семья давала детям отличную трудовую подготовку.

В 15 лет деревенский мальчик по количеству и качеству выполнял такую же работу, что и взрослый. Богатый материал о трудовой деятельности детей в деревне дала анкета, распространённая среди учащихся школ станций, где они писали о своём труде в хозяйстве. Например, 12-летний мальчик перечислил 85 видов работ, которыми он занимался дома: «Сапоги чиню, картошку собираю, самовар ставлю, печку затоплю, лошадь запрягаю, поросятам стелю, гнёзда курам плету, картошку тру, снег во дворе скидываю» и т.д.

Анализ трудовой деятельности деревенских детей позволил выяснить положительные и отрицательные моменты трудового воспитания детей в деревне. Сильные стороны – это систематическое вовлечение детей в разнообразный хозяйственный и бытовой труд, воспитание трудовой выносливости, чувства ответственности за порученное дело, инициатива и изобретательность в труде. Серьёзными минусами трудового воспитания в деревне были: слишком большая нагрузка, непосильная для детского организма и мешающая школьным занятиям. Негативно влияли на воспитание непродуманный отбор видов трудовой деятельности, неприспособленные для детей инструменты, бедное интеллектуальное содержание труда, отсутствие возможности обучаться системно.

Основываясь на данных, полученных в результате исследования трудового воспитания в семье, школы, станции ставили перед собой задачи практического характера. Они начали вносить в труд детей организованное начало, выступать против непосильных нагрузок на детский организм. Педагоги добивались установления правильного чередования труда и отдыха, рекомендовали родителям такие виды труда, к которым желательно привлекать детей с учётом их разного возраста.

Заметим, что важной частью трудового воспитания в Первой опытной станции являлось самообслуживание. С. Т. Шацкий считал, что дети обязательно должны убирать школу, следить за чистотой и порядком, нести ответственность за хранение и выдачу хозяйственного инвентаря, а это побуждает их соблюдать санитарно-гигиенические правила, воспитывает хозяйственность и, что очень важно, приучает смотреть на школу как на свой дом, за чистоту и порядок которого они отвечают.

1 и 2 группы в школах первой ступени обычно убирали свой класс самостоятельно. Старшие группы, помимо уборки классов, занимались ещё и общешкольным трудом. Они убирали школу, территорию вокруг неё, приготавливали землю для цветов, делали венки, плели коврики для очистки обуви. Еженедельно проводился рабочий час для генеральной уборки школы и всевозможных мелких работ. Такая деятельность сближала всех учеников школы и способствовала улучшению сотрудничества и взаимопонимания между детьми.

Одним из видов трудового воспитания был труд в школьных мастерских или, как их называли в Первой опытной станции, трудовых уголках. Воспитанники получали в них информацию о деятельности родителей, овладевающих техникой, которая начала появляться в деревне.

Трудовые уголки, как отмечали педагоги, внесли живость, гибкость в работу школы. Успех трудовых уголков в школе побудил учителей создавать трудовые уголки в семье. Их организация была вызвана стремлением увеличить время, затрачиваемое ребёнком на труд и способствовать повышению технической культуры всех членов семьи. Это были самые первые шаги в организации трудового воспитания и политехнического обучения в условиях деревни 20-30-х годов.

Трудовое воспитание, отвечающее потребностям и нуждам своего времени, явилось существенным вкладом в теорию и практику трудового воспитания и представляет значительный интерес для современной школы.

Литература:

1. Малинин Г.А., Фрадкин Ф.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого. – М., 1993.
2. Опыт педагогической деятельности С.Т. Шацкого / под ред. В.Н. Шацкой и Л.Н. Скаткина. – М., 1976.
3. О С.Т. Шацком / под ред. Л.Н. Скаткина и В.Н. Шацкой. – М., 1990.

С. В. Жундрикова,
г. Москва

Вопросы подготовки педагога-воспитателя в наследии С.Т. Шацкого

В центре внимания российской педагогической общественности уже на протяжении многих десятилетий деятельность Станислава Теофиловича

Шацкого. По мнению М.В. Богуславского С.Т. Шацкий – это совесть русского учительства, хранитель и продолжатель его лучших традиций. Педагогическая деятельность его началась в начале XX века с создания небольшой сельской коммуны для мальчиков, взятых из приюта. Первый опыт оказался успешным и был использован в дальнейшем при организации общества «Сетлемент» (1905 г.).

Педагогические идеи С.Т. Шацкого получили практическую реализацию и в работе общества «Детский труд и отдых» (1908 г.), колонии «Бодрая жизнь» (1911 г.), Первой опытной станции по народному образованию (1919 г.). С.Т. Шацкий был не только талантливым организатором воспитательной работы с детьми, но и исследователем педагогического процесса. В числе актуальных проблем им была названа подготовка педагога. С.Т. Шацкий считал, что реформа работы школы должна начинаться с реформы подготовки учителя, воспитателя.

Ряд публичных выступлений Станислава Теофиловича – в Народном университете имени Шанявского (1918 г.), на Первом Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию (1919 г.) и др. – посвящены вопросам профессионального образования педагогов.

Наиболее трудно разрешимой проблемой в 20-е годы XX столетия была – кадровая. Интенсивно возникавшие воспитательно-образовательные учреждения для детей дошкольного возраста были плохо обеспечены специалистами. Признавалось, что достаточного количества квалифицированных воспитателей на тот момент не было, быстро организовать их подготовку в специальных учебных заведениях не позволяли экономические условия, поэтому, наиболее простым способом признавалась курсовая подготовка в течение минимально возможного времени.

С.Т. Шацкий в своем выступлении «О новых формах дошкольной работы в новых социалистических условиях жизни» предлагал открыть краткосрочные и долгосрочные курсы по подготовке «работников-дошкольников». Предложения Станислава Теофиловича о содержании и формах профессиональной подготовки «руководителей дошкольного дела» были использованы при вынесении съездом резолюции.

Им было намечено три типа курсов:

- 1) основные курсы, где анализ работы происходит целый ряд лет;
- 2) курсы, постоянно «сопутствующие работе районов»;
- 3) серии курсов эпизодических: «они должны вестись по методу краткосрочных курсов, при участии известных руководителей».

Имея опыт подготовки практических работников на базе детского сада общества «Детский труд и отдых», С.Т. Шацкий считал, что содержательная часть подготовки педагогов должна заключаться в приобретении ими навыков практической работы с детьми. С.Т. Шацкий отрицал введение в учебный процесс лекций как формы обучения, считая наиболее приемлемыми практические занятия в мастерских, аудиториях, выходы в дошкольные учреждения для наблюдения за детьми и работой воспитателей. Важным было включение

курсантов в работу по организации воспитательного процесса с дошкольниками сначала под наблюдением опытных руководителей, а затем и самостоятельно. По мнению С.Т. Шацкого: «Главным предметом преподавания должны в будущем быть: организация работы, изучение материалов, изучение своих собственных достижений». На тот момент С.Т. Шацкий не выдвигал никаких требований к базовому образованию слушателей, основным критерием их отбора называлось желание работать с детьми.

Таким образом, С.Т. Шацкий видел подготовку дошкольного педагога, прежде всего, через приобретение им эмпирического опыта с последующим теоретическим обоснованием.

Предложения С.Т. Шацкого нашли поддержку у руководителей и делегатов съезда по ряду причин. В России была насущная потребность в дошкольных учреждениях в связи с особенностями социально-экономической ситуации в стране, для работы в них требовались педагоги, число которых было явно недостаточным. В своем большинстве население было малограмотным, следовательно, требовалось время и немалые средства на общеобразовательную подготовку, которая всегда являлась базой профессионально-педагогической. В соответствии с идеей С.Т. Шацкого быстро реализовывалась возможность выходцев из рабоче-крестьянской среды получить необходимые практические навыки для работы с дошкольниками. Такая форма подготовки в ситуации отсутствия научно-подготовленного состава преподавателей дошкольных спецдисциплин, позволяла привлечь к преподаванию опытных педагогов-практиков. Тем не менее, в 1919-1920 гг. отсутствие необходимой материальной базы, нехватка квалифицированных преподавательских кадров отрицательно сказалась на уровне подготовки специалистов.

Система профессиональной подготовки по С.Т. Шацкому не требовала больших материальных затрат, но интенсивно осуществляла реализацию идей ЕТШ. Таким образом, превалирование краткосрочной подготовки дошкольных кадров в 1917-21 гг. обуславливалось, с одной стороны, необходимостью быстрой массовой подготовки работников, с другой, низким уровнем развития советской дошкольной педагогики.

Приоритетная практическая подготовка, предложенная на Первом Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию С.Т. Шацким, легла в основу организации учебного процесса в педтехникумах и курсов для руководителей, не имевших базового школьного образования.

С.Т. Шацкий принимал непосредственное участие в практической подготовке воспитателей: преподавал на педагогических курсах, организованных Дошкольным отделом Наркомпроса, как руководитель и педагог Первой опытной станции по народному образованию сотрудничал с педагогическим факультетом МГУ и др.

С.Т. Шацкий, рассматривая влияние среды на социализации ребенка, значительную роль в этом процессе отводил личности воспитателя, его профессионально-педагогическому уровню.

Таким образом, несмотря на сложное время для молодой советской страны, были предприняты огромные усилия её руководством в организации профессиональной подготовки педагогов-воспитателей, в защите детства. Неоценимую роль в этом деле сыграл талант известного учёного-педагога Станислава Теофиловича Шацкого.

Можно сказать, что С.Т. Шацкий заложил основы трудового воспитания подрастающего поколения советской страны в практику формирующейся системы образования, способствовал решению проблемы профессиональной подготовки педагогов.

Литература:

1. Шацкий С.Т. Избранные педагогические произведения: В 2-х т. - М., 1980.

М.В. Лазарева

Актуальность педагогического наследия С.Т. Шацкого в свете решения основных социально-педагогических задач

Станислав Теофилович Шацкий – выдающийся русский педагог мирового значения, наследие которого актуально для решения многих проблем современной социальной педагогики. Он внёс ощутимый вклад в развитие методологии педагогики, теории и организации воспитания. Современные учебно-воспитательные учреждения руководствуются его идеями, наставлениями и советами, а философы, психологи, педагоги и литературоведы ссылаются на его педагогический опыт, научно-педагогический анализ и выводы.

Выдающийся педагог-новатор одним из первых создавал детские колонии, собрав на одной территории все учебно-воспитательные структуры, объединив их в единое педагогическое пространство, где обучение соединялось с трудовой, эстетической и умственной деятельностью ребенка. Организованная С.Т. Шацким школа в повседневной жизни детей являлась источником радости, возможностью занятия интересным делом, ощущением собственного роста, уверенностью в себе и своём будущем. По Шацкому "организовать жизнь детей – значит организовать их деятельность" в полном и содержательном, согласно их возрастным особенностям.

Свою школу С.Т. Шацкий называл "местом радостной, дружной трудовой жизни", где приоритетными были права и интересы ребенка для проявления природной индивидуальности, самостоятельности и творчества воспитанника и педагога.

По С.Т. Шацкому «воспитание – это создание наиболее благоприятных условий для естественного свободного развития личности ребенка». Основную задачу своей педагогической деятельности он видел в том, чтобы сделать жизнь школьника здоровой, содержательной, культурной и интересной.

Заслуга С.Т. Шацкого состоит также в том, что он одним из первых акцентировал внимание на вопросах влияния среды на социализации ребенка, важности школьного самоуправления, необходимости формирования лидерства в детском сообществе, воспитания как организации жизнедеятельности детей. В его концепции школа выступает центром воспитания в социальной среде, а преобразовательная деятельность в школе – главным источником когнитивной и ценностно-эмоциональной сферы ребенка.

С.Т. Шацкий утверждал, что образование должно приобщать ребенка к культурным ценностям, формировать творческого человека, способного самосовершенствоваться и саморазвиваться. Актуальность его педагогических идей в современных условиях развития России, связана с существующей тенденцией разрушения системы внешкольных учреждений, ликвидацией детских и юношеских организаций и кризисом семьи.

Сегодня теория и практика С.Т. Шацкого востребованы педагогами в решении таких фундаментальных педагогических проблем, как организация образовательных комплексов путем слияния образовательных учреждений разного типа, реализующих принципы преемственности и целостности в воспитательной деятельности.

Придавая важное значение среде развития, С.Т. Шацкий подчеркивал, что организованная школьная среда в системе воспитания не должна «заорганизовать» ребенка, чтобы он имел возможность до всего «доходить сам». Поэтому школа должна быть нацелена на практику, на окружающую жизнь, на изучение опыта детей, на основе которого педагогами определяются соответствующие задачи.

С.Т. Шацкий сформулировал также принцип «самоценности детства», исходя из значимой роли детства в жизни человека, что предполагает необходимость действовать с позиций учёта детского мироощущения в организации воспитательно-образовательного процесса. Весь учебно-воспитательный процесс должен строиться только в соответствии с закономерностями развития ребенка и в тесной взаимосвязи с окружающей средой. Станислав Теофилович подчеркивал, что с одной стороны, социальная среда является мощным фактором становления личности, с другой, – может накладывать жесткие рамки в развитии и индивидуализации личности.

В теоретической и практической деятельности С.Т. Шацкого чётко прослеживается идея детского труда, который на раннем этапе должен быть связан с искусством и игрой. Труд, игра, искусство – взаимосвязанные элементы детской жизнедеятельности, которые являются обязательным условием социализации и развития личности ребенка.

Станислав Теофилович Шацкий был убежден в том, что в педагогической деятельности теория и практика должны быть неразрывно связаны между собой и дополнять друг друга. Он утверждал, что нельзя пропагандировать идею, предварительно не проверив ее практическую ценность и жизненную эффективность. Известный педагог, непосредственно связанный с жизнью школы, боролся с голым теоретизированием, с прожектерством педаго-

гов, «научные идеи и теории которых создаются в тихих кабинетах».

Сейчас, когда Россия переживает непростой исторический период становления социально-правового государства, на наш взгляд, важным является усиление социально-педагогического направления образовательной системы по воспитанию развитой гражданской личности, жизненные приоритеты которой основаны на нравственных убеждениях, моральных нормах и духовных ценностях.

Формирование творческой активности детей, ненасилие в воспитании, гуманизм, признание самоценности каждой личности, трудовое воспитание, развитие самостоятельности в детях, нравственная чистота в помыслах и деятельности учителя, модель школы, организующая деятельность детей и являющаяся центром воспитания в микросреде – все идеи и педагогические положения огромного педагогического наследия Станислава Теофиловича Шацкого, являются ценным и актуальным социально-педагогическим потенциалом России, который может принести нашей стране существенную пользу в деле воспитания подрастающего поколения.

Литература:

1. Гусинский Э.Н. Образование личности. - М.: Интерпракс, 2011.
2. Малинин Г.А., Фрадкин Ф.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого. - М., 2012.
3. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 2007.

А.В. Павлов,
г. Москва

Идеи С.Т. Шацкого в развитии системы внешкольного образования в России

Внешкольное образование в конце XIX – начале XX вв. характеризуется появлением первых организаций, выходящих за рамки государственной системы школьного обучения (клубные объединения, народные библиотеки и театры, воскресные школы, спортивные площадки, летние оздоровительные колонии и др.). Данная ситуация рассматривается как фактор личностного развития и образовательной альтернативы.

Появление и деятельность первых внешкольных организаций обязано стремительному развитию просветительской деятельности общественных организаций и частных лиц (Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля, П.Ф. Лесгафта, Н.И. Пирогова, С.Т. Шацкого, А.У. Зеленко др.), являющейся ответом на вызовы тенденций общественного развития на пороге веков.

Наиболее характерной и отражающей всю палитру особенностей и возможностей новых форм просветительно-образовательной активности прогрессивной интеллигенции можно без преувеличения считать экспериментальную деятельность С.Т. Шацкого и его соратников. По сумме практи-

ческого и последующего теоретического вклада, педагогическую систему С.Т. Шацкого смело можно считать предтечей внешкольного образования и воспитания в России.

Какие же идеи легли в основу внешкольной работы и системы внешкольного образования этого времени?

Идея альтернативных открытых образовательных институций. Образовательная деятельность С.Т. Шацкого была связана с детскими учреждениями, не связанными с традиционной школой, поскольку осознанно была противопоставлена муштре, зубрежке и формализму, присущих последней. Не случайно С.Т. Шацкий, первую часть труда «Годы исканий», посвятил описанию и анализу опыта собственного учения в классической гимназии. По воспоминанием педагога, он, будучи гимназистом, мечтал о том, что проснувшись утром не нужно идти в гимназию, которая сгорела... Именно чувство неудовлетворенности школой того времени объединило единомышленников на Тихвинской улице в Сущёве. Организации нового рода, по мнению С.Т. Шацкого, могут удовлетворить потребности широких слоев общества. Позже эти противоречия легли в основу построения новой школы после революции 1917 г. на открывшемся горизонте создания лучшего общества.

Так С.Т. Шацкий утверждал, что необходимо «работать над такой педагогической системой, которая явилась бы нужной для широких масс, открывающих с колоссальной силой новые пути в жизни человечества. Это и есть одна из самых благородных задач, которые можно себе представить... Я не сомневаюсь в том, что эта педагогическая система будет одной из наиболее цельных систем, которые только знала педагогическая наука» [3, с. 423].

Существующая система дополнительного (внешкольного) образования, являющаяся уже много лет государственной, и сегодня обладает признаками «параллельного действия», выполняющего компенсаторную функцию противоречий школьных и социальных.

Идея частной образовательной инициативы. Как говорилось выше, отличительной особенностью педагогических новаций конца XIX - начала XX века стал переход образовательно-просветительских инициатив в поле частных лиц и общественных объединений. Такая инициатива представляла собой «все формы свободной общественной взаимопомощи, обеспечивающей свободное, полное и всестороннее развитие личности в деле внешкольного образования» [7, с. 88]. Как отмечал С.Т. Шацкий к вопросу об источниках финансирования «Сетлемента», крупнейшего в Москве в то время в своем роде учреждения, что ими стала «крупная буржуазия, которая, очевидно, находила для себя вполне приемлемым создавать такие учреждения, которые стояли бы вне курса казенной педагогики» [3, с. 416].

В настоящее время многие образовательные альтернативы являются также частными инициативами, реализуемыми вне рамок государственного заказа, а сфера дополнительного образования сегодня во многом воспринимается как вектор развития негосударственного некоммерческого сектора экономики.

Идея о природосообразности образования, созидательной природы ребенка. Признание естественной природной основы в качестве начального звена в развитии ребенка и связывание неудач в работе с детьми, с невнимательным отношением к их природе, характерно для позиции С.Т. Шацкого. Он внимательно относился к проявлению интересов и способностей детей, их изучению. В этом один из педагогических принципов С.Т. Шацкого – «изучать детей, непрерывно работая с ними».

«У детей нет предрассудков, – писал С.Т. Шацкий, – они настоящие творцы, полные верных инстинктов, чувств и мыслей, они лишены традиции, их подвижность и оригинальность – наши главные помощники». Главное здесь «организовать естественную детскую жизнь, которая развивалась бы по иным законам, чем жизнь взрослых» [2, с. 202]. Педагог утверждал, поскольку целей воспитания столько же, сколько возрастных периодов, то изучить нужно каждый возраст детей.

Зная содержание детской жизни, остается реализовать его на практике, что достигается лишь включением детей в различные виды деятельности (игровая, учебная, трудовая и т.д.), потому как «весь смысл детского существования в быстром превращении энергии мысли в энергию действия» [с. 298].

Таким образом, опираясь на знание природы ребенка, реализуется идея детской активности, создается система жизнедеятельности детей.

Идея преобразующей силы созидательного труда. Стержнем организации жизни и деятельности детской организации являлся ручной труд. С.Т. Шацкий считал, что труд вносит смысл и порядок в детскую жизнь; формирует и стимулирует личные интересы; вырабатывает полезные привычки; способствует возникновению общественных интересов, налаживанию межличностных отношений и воспитанию чувства коллективизма. По мнению С.Т. Шацкого, труд всегда составлял основу детской жизни, был естественен для ребенка, стремящегося к игре, творчеству, активной деятельности. Интересна идея педагога об эволюции трудовой деятельности у ребенка, когда он проходит формы от первобытного труда, кустарного производства до обладания более высокотехнологичными умениями.

С.Т. Шацкий рассматривал разностороннюю трудовую деятельность, как педагогическое средство организации нормального детства, развивая идею связи физической, эстетической и умственной деятельности ребенка с его обучением: «центром, основой нашей работы является детский труд, существенно отличающийся от труда взрослого тем, что он должен быть общеобразовательным. Мы считаем необходимым наладить побольше форм человеческого труда, имеющих наиболее важное значение в жизни» [4, с. 207].

Идея ключевой роли среды в процессе формирования личности. С.Т. Шацкий, признавая начальным звеном в развитии ребенка его естественную природную основу, большое значение в процессе формирования личности придавал именно влиянию социальной среды.

Деятельность С.Т. Шацкого имела ярко выраженный социально-педагогический характер, как по форме, так и по содержанию. «Создавая

наше общество, мы имеем в виду те коренные недостатки условий детской жизни, которые вытекают из неблагоприятных условий жизни города. Мы глубоко убеждены, что в деятельности городского общества существует пробел, все более и более расширяющийся... Пробел этот состоит в том, что жители города почти не тратят сил на устройство разумной, развивающей обстановки для городских детей. А между тем, достаточно хотя бы немного приглядеться к их жизни, чтобы признать и весь ужас ее, и насущную необходимость прийти ей на помощь» [4, с. 121].

Взамен улице С.Т. Шацкий предлагает ребенку отношения, завязанные на творчестве, сотворчестве и сотрудничестве: «Что мы можем противопоставить улице? Определенность впечатлений, настойчивость в работе, привычку к труду. Но это будет скучно. Да, но не всегда так. И это не будет так, если мы создадим простор для детской общительности, если мы предоставим детям возможность удовлетворять их потребности созидания, исследования, если создадим условия для проявления детского творчества» [5, с. 123].

Идея детского самоуправления. Воспитательная система С.Т. Шацкого опиралась на *детское самоуправление*, как основу организации общей жизни. С.Т. Шацкий писал: «Мы – товарищи детей ... и не должны держаться за свой авторитет, чтобы не подавить ребят. У нас дети должны почувствовать себя маленькими распорядителями своей общей жизни; наша колония – это детский кружок, который сам для себя создает законы».

Опыт организации детского самоуправления был получен еще летом 1905 года в Щелковской детской колонии под Москвой. С.Т. Шацкий и его единомышленники объявили полное равноправие среди колонистов, воспитателей и руководителей колонии. Все дела решались самими ребятами совместно со старшими. Сотрудники могли агитировать, советовать, спорить, но если решение принято большинством, то все обязаны подчиниться, даже если решение кажется им неправильным.

Идея клубной и кружковой работы. Организация клубной работы (биологический, астрономический, столярный, слесарный, швейный, театральный и др.) стало одним из основополагающих в педагогической системе С.Т. Шацкого и, возможно, всей системы внешкольной работы в дальнейшем.

Система клубной работы должна «положить начало освобождению детей», предлагая детям разнообразную клубную деятельность, предоставляли возможность воспитанникам реализовать свои интересы и потребности. Детский клуб, по мнению С.Т. Шацкого, является центром, где организуется детская жизнь на основании требований, исходящих из самой детской природы [5]. Клубное объединение – это особым образом организованная среда, способствующая удовлетворению их культурных и социальных потребностей, противостоящая отрицательному влиянию социальной среды.

Важно, что численность детей, одновременно присутствующих на занятиях, не превышала 15 человек – до сих пор этот принцип соблюдается в подобных детских объединениях. При этом большое внимание уделялось ре-

ализации одного из основных принципов клубной деятельности – *клубному самоуправлению*. Дети сами придумывали название своему клубу и правила организации жизнедеятельности в нем. Эти правила считались обязательными для выполнения, как детьми, так и работающими с ними взрослыми.

Детские клубы, как считает С.Т. Шацкий, помогают детям организоваться, так как уличные организации, хотя и хороши своей свободой, подвижностью и разнообразием, но имеют отрицательные стороны, которые проявляются в преобладании внешнего подражания действиям взрослых, в беспорядочности, в огромном возбуждении, связанном с жадой все нового и нового удовлетворения [1].

В 20-е гг. С.Т. Шацкий продолжал заниматься внешкольной работой с детьми, будучи руководителем Первой Опытной станции наркомата просвещения, но строилась она, в целом, на иных подходах и принципах. В работе опытной станции отрабатывались основные принципы и методы внешкольной работы с детьми, «которая должна быть построена на изучении детских инстинктов, характера трудоспособности и желаний» [7, с. 259], «должна быть постепенной, соответствовать возрасту, не должна быть чрезмерной (соответствовать силам), соответствовать детской природе и никогда не переходить в механическую работу» [6, с. 77].

Таким образом, *организация свободного времени детей и подростков, организация позитивного досуга и производительного труда* стало формой отвлечения детей от улицы, профилактики правонарушений и успешной социализации в будущей системе внешкольного образования.

В 20-е-начале 30-х гг. XX в. усилиями Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, С.Т. Шацкого велись теоретические разработки проблем внешкольного образования, внешкольной работы, внешкольного воспитания, практическое создание условий для ее осуществления.

Были определены основные задачи внешкольного образования, внешкольной работы: *развитие способностей и интересов детей; повышение их интеллектуального уровня и творческой активности*. Принципами внешкольного образования, внешкольной работы выступали: *добровольность участия детей в работе; их самостоятельность; доступность для всех*.

В методологическом плане, С.Т. Шацкий разрушил представление о ребенке только как объекте педагогического воздействия. Он показал, что ребенок во внешкольном учреждении является активным субъектом воспитательного процесса. Логика разработки природы внешкольного воспитания, его основ вела к раскрытию взаимоотношений воспитанника и воспитателя, развиваясь в педагогике сотрудничества.

С.Т. Шацкий и его единомышленники своей деятельностью явили российской педагогической науке и практике новый социально-педагогический феномен, способствуя тем самым дальнейшему развитию внешкольных организаций, теории и практики внешкольного образования.

В конкретно-научном, историческом плане опыт С.Т. Шацкого дал сильный толчок экспериментальной педагогике во внешкольных организациях различных типов, проверке и развитию их идей.

Литература:

1. Дейч Б.А. Становление и развитие внешкольной работы в России: региональный аспект: монография / Б.А. Дейч, И.Ю. Юрочкина – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011.
2. Шацкий С.Т. Дети – работники будущего // Пед.соч.: В 4-х т. Т. 1. – М., 1962.
3. Шацкий С.Т. Задачи общества «Детский труд и отдых» // Избр. пед. соч.: в 2 т. – М., 1980. – Т. 1.
4. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1958.
5. Шацкий С.Т. Мой педагогический путь // Избранные педагогические сочинения. – М.: Гос. учеб.-пед. издание Минист. просв. РСФСР, 1958.
6. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. – М., 1963. – Т.2. – С. 77.
7. Шацкий С.Т. Что такое клуб? // Собр. соч.: в 2 т. – М., 1980. –Т. 1.

А.У. Умярова,
г. Москва

Опытная станция по народному образованию созданная С.Т. Шацким

С.Т. Шацкий начал свою активную педагогическую деятельность в 20-е годы XX века. Им была создана первая опытная станция по народному образованию, занимающаяся решением ряда важнейших задач социальной педагогики. Особое внимание он уделял трудовому воспитанию детей, соединению обучения с трудом, с общественно полезной работой.

В учреждениях созданных С.Т. Шацким, проверялись на практике идеи самоуправления учащихся, воспитания, лидерства в сообществе школьников и др. Его интересовала проблема вхождения ребенка в сферу культурных достижений человеческой цивилизации.

С. Т. Шацкий видел развитие педагогической науки в анализе воспитательного процесса и обстоятельств, лежащих вне такого процесса. Он считал, что главное влияние на развитие ребенка имеют не врожденные задатки, а непосредственно социально-экономическая среда его жизнедеятельности. Вместе с тем Шацкий подчеркивал, что попытки обойтись в педагогике без опытных и экспериментальных исследований обречены на неудачу. Он высказывал сомнения в правомерности создания педологии как новой отрасли знания при помощи математизированных методов. Одновременно Шацкий отвергал примитивно-социологизаторский подход к ребенку, считая нелепым "ломать" детскую природу и "ковать" нового человека во имя прекрасного завтра.

С.Т. Шацким были сформулированы важные цели обучения и воспитания: особенностей личности учет и учет их в процессе реализации индивиду-

ального подхода; формирование у детей умения объединять усилия при достижении общей цели; подготовка преподавателя, владеющего методами изучения детей и обладающего умениями учить, поощрять, обеспечивать социально благоприятное воздействие на ребенка; учет макро- и микросоциального окружения ребенка.

Школе он отводил основную функцию по воспитанию подрастающего поколения. С.Т. Шацкий подчеркивал, что школа должна быть теснейшим образом связана с жизнью, являться центром и координатором воспитательного воздействия среды. Главными факторами деятельности ребенка в процессе воспитания и обучения С.Т. Шацкий выделял творчество и самостоятельность, а главной целью – не приобретение сухих знаний, а именно развитие мышления ребенка. Рассматривая вопрос о месте производительного труда в воспитании, С.Т. Шацкий подчеркивал, что нельзя стремиться сделать такой труд способом восполнения затрат на образование.

Н. А. Федорова, А. А. Шаповалова,
г. Москва

С.Т. Шацкий: прошлое, настоящее, будущее

Станислав Теофилович Шацкий был не просто педагогом советского времени, он был исследователем и новатором. Его деятельность охватывает множество вопросов воспитания подрастающего поколения. Работал С.Т. Шацкий над созданием принципиально новой модели обучения и воспитания, где основной особенностью выступала *новая школа*, как координирующий центр воспитания в социальной среде.

Одной из основополагающих идей являлось «изучение жизни и участие в ней». В русле данной идеи перед педагогом новой школы стояли следующие задачи изучить:

- культурные особенности жизни ребенка;
- социальные, экономические, хозяйственные характеристики среды ребенка, влияющие на процесс его социализации.

Разработка стратегий и тактики образовательной работы педагога и школы в целом осуществлялась с учетом жизненного опыта каждого ученика.

Воспитательная система Станислава Теофиловича подразумевала связь школы с жизнью, он говорил: «Новая школа есть хорошо организованная детская жизнь», включающая в себя следующие элементы: умственная жизнь, игра, искусство, труд, социальная жизнь и физическое воспитание. Их реализация должна опираться на возрастные особенности детей.

В контексте новой школы был необходим новый формат деятельности педагога. Решение проблемы подготовки педагогических кадров С.Т. Шацкий видел:

- в умении учителя вести социально-педагогическую работу в окружающей среде (исследовать ребенка и окружающую среду, создать благоприятную обстановку для роста и развития ученика);

- в умении учителя «пропускать материал через себя» (понимание значения и смысла деятельности школьника);

- в умении создавать условия для самостоятельного получения знаний учеником, а не преподносить готовые знания.

Также, следует отметить систему основных принципов подготовки педагогов, выделенных С.Т. Шацким:

- связи жизни и окружающей среды;
- теоретических знаний и практики;
- непрерывности в педагогической деятельности;
- сочетания коллективного и индивидуального начал;
- непрерывного развития профессионально-педагогической подготовки учителя.

Педагог понимал, что его идеи о новой школе кардинально отличаются от существующих на тот момент моделей школ: «Идею трудовой школы мы понимаем существенно различным образом от всех идей, которые доньше распространены за границей. Мы говорим о трудовой школе не только как о школе умственного труда, не только как о школе, которая применяет физический труд как метод преподавания, которая вводит у себя мастерские разнообразного ручного труда, а как о трудовой школе, которая должна изучать трудовую деятельность людей» [3, т. 3, с. 11-12].

О педагогическом опыте С. Т. Шацкого можно с уверенностью сказать, что его идеи актуальны и применимы в современной системе российского образования. Станислав Теофилович делает вывод о своей деятельности, подчеркивая основополагающие моменты: «Итак, канву материальную, дисциплинирующую и опытную дает физический труд, обслуживающий детей и посильный для них. Организует жизнь и делает ее более легкой деловое самоуправление. Украшает жизнь и питает эстетическое чувство – искусство. Повторяет и приспособляет к жизни, повторяет пройденные этапы человечества – игра, дающая такой бодрый тон общей жизни. Направляет общую жизнь и удовлетворяет дух исследования – работа ума. Соединение всех этих элементов усиливает социальные навыки. И скелетом этого организма служит постоянное упражнение, появляющееся в должное время и не заслоняющее основной цели организации детской жизни» [3, т. 2, с. 33].

Таким образом, мы понимаем, что полноценное развитие личности ребенка должно быть всесторонним.

Физический труд и игра являются необходимым компонентом жизнедеятельности современного ученика, так как большую часть времени дети проводят сидя, так формируется дефицит движения, ведущий к различным соматическим нарушениям. К сожалению, на сегодняшний день дети забыли о настоящем понятии «игры – лаборатории детства», а ведь именно она – один из компонентов успешной социализации.

С научно-техническим прогрессом появились многие проблемы. Так неограниченное, бесцензурное, нецелесообразное использование детьми интернета и средств массовой информации ведет к деградации личности. Ребенок вместо эстетического воспитания, подразумевающего изучение культуры и искусства, получает искаженную картину мира, проходящую через призму рекламы, моды, разврата. Вседоступность информации снижает познавательные и исследовательские мотивы ребенка в обучении и в целом – всей его жизни. Необходимо подчеркнуть, что процесс творческого исследования является катализатором умственной активности личности ребёнка. С.Т. Шацкий всегда подчёркивал, что главная ценность – развитие мышления ученика.

Погруженность современных детей в «он-лайн мир» является одной из основных причин нежелание школьников участвовать в жизни коллектива и общества в целом, быть социально активными. Природа человека носит социальный характер и для развития личности необходимо её постоянное взаимодействие с социумом.

Все выше перечисленное подтверждает необходимость применения опыта и педагогических принципов С.Т. Шацкого в современной воспитательно-образовательной практике. Важно обратить внимание на принцип *социально-педагогической работы в окружающей среде*, который поможет адаптировать идеи и наработанные педагогические положения Станислава Теофиловича в существующей системе образования России.

Концепция обучения, развития и воспитания по С.Т. Шацкому будет сохранять актуальность и в будущем, поскольку умственный и физический труд, этика и эстетика, социально-активная деятельность являются стержнем развития человека, как всесторонней и гармоничной личности.

Литература:

1. Бершадская Л.С. Педагогические взгляды и деятельность С.Т. Шацкого. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
2. Малинин В.И., Фрадкин Ф.А. Шацкий С.Т.: Работа для будущего. Документальное повествование: книга для учителя. - М: Просвещение, 1989.
3. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: В 4 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР. Просвещение, 1962.

Д.И. Чемоданова, Е.А. Орлова, Ю.Л. Орлова
г. Москва

Гуманистическое направление в творчестве, обучении и воспитании детей в работах С.Т. Шацкого

Изучая профессиональное наследие С.Т. Шацкого и его последователей (М.Н. Скаткина, А.А. Фортунатова, Л.К. Шлегера, В.Н. Шацкой и др.), педагоги-психологи и юристы в современном мире находят множество науч-

ных параллелей в деле воспитания и обучения детей, подростков, переподготовке и подготовке психолого-педагогических и юридических кадров.

Так, представители акмеологического направления в науке А.А. Бодалев и др. уделяют серьезное внимание формированию интерактивных форм общения, где физический труд играет важную роль в воспитании субъекта деятельности, общения; и, по мнению С.Т. Шацкого, «Труд вносит смысл и порядок в детскую жизнь; формирует и стимулирует личные интересы; вырабатывает полезные привычки; способствует возникновению личных интересов; воспитывает чувство коллективизма». [2]

В мае 1919 года С.Т. Шацкий организует на базе учреждений общества «Детский труд и отдых» опытно-показательного учреждения Народного комиссариата просвещения РСФСР (13 школ первой ступени, школу второй ступени, четыре детского сада). В этих учреждениях успешно сочетались интеллектуальная деятельность детей с их физической подготовкой, посильным и разнообразным трудом, разносторонним эстетическим воспитанием. В статье «Как мы учим» (1928) С.Т. Шацкий отмечал, «что огромное количество причин, создающих нарушения дисциплины в детских коллективах происходят от отсутствия у детей и подростков интересного дела».

Особенно важное значение С.Т. Шацкий придавал игровой деятельности детей как особенно эффективному средству воспитания: «Игра – это жизненная лаборатория детей, дающая тот аромат, ту атмосферу молодой жизни, без которой эта пора была бы бесполезной для человечества».

Н.К. Крупская, А.С. Макаренко и др. ученые поддерживали идеи С.Т. Шацкого; так если раньше методики воспитания носили авторитарный характер, когда многие педагоги считали, что нужно подавлять «дикую резвость детей» в процессе воспитания силой авторитета педагога и различными мерами психолого-педагогического воздействия (замечания, внушение, указания, упреки, меры осуждения и наказания, в том числе и физические), то методика воспитания С.Т. Шацкого являлась «гуманной и оптимистичной». Лозунг под которым организовывалась педагогическая деятельность С.Т. Шацкого и его последователей был следующим: «Дети - работники будущего».

Исполнилось уже 90 лет со дня основания С.Т. Шацким летней детской трудовой колонии «Бодрая жизнь», когда в 1911 году С.Т. Шацкий привез большую группу детей-сирот («Вернуть детство детям!»), где помещица М.К. Морозова выделила землю, построила летние помещения и помогала кормить и содержать детей материально.

В течение 17 лет С.Т. Шацкий занимался воспитанием и научной деятельностью, опубликовав 20 статей. Дело С.Т. Шацкого продолжила Е.А. Шацкая, жена брата; вместе с Е.А. Шацкой работала С.А. Польшман, учительница начальных классов.

Особенно ценными для нас являются опыт и научные труды С.Т. Шацкого по проблемам взаимоотношения педагогов-психологов и воспитуемых. Механизмы социализации и их динамика в обучении и воспитании успешно

и оптимально представлены в России и за рубежом. Именно оптимальны аспекты коммуникации: интерактивное общение, гуманистическое восприятие и понимание педагогом-психологом, юристом, любым сотрудником социальной сферы личности воспитуемого или обучаемого; стремление самого педагога-психолога в сфере образования и науки, профессиональной деятельности заставляют нас тщательно изучать труды С.Т. Шацкого – Учителя с Большой буквы.

Литература:

1. Бодалев А.А. Акмеология. - СПб., 2007.
2. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. В 2 т. - М., 1980.
3. Шацкий С.Т. Работа для будущего / сост. В.И. Малинин, Ф.А.Фрадкин. – М.: Просвещение, 1989.
4. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. В 4 т.-М., 1962-1965.

А.Г. Шебуняев,
г. Обнинск, Калужской области

**С.Т. Шацкий – педагог-исследователь социальной среды:
изучение опыта в системе подготовки социальных работников**

Опыт исследования влияния социальной среды и построения учебно-воспитательного процесса с учётом его результатов, накопленный С.Т. Шацким и коллективом педагогов, представлял уже в те годы определённый интерес. Не меньший интерес и актуальность он приобретает и в настоящее время на новом витке развития современного российского общества, когда взаимодействие между школой и средой значительно ослаблено.

В основе организации С.Т. Шацким Первой опытной станции была идея о том, что создать школу, организующую воспитательное воздействие не только на учеников, но и население и общественность можно при условии глубокого изучения социальной среды, факторов, влияющих прежде всего на формирование ребёнка и умение педагогически целесообразно использовать их в практической работе с целью подготовки их к будущей самостоятельной жизни. Идея эта важна и для сегодняшнего дня. Поэтому обращение к историческому опыту расширяет наше представление об образовательном учреждении.

В частности исследовательская деятельность С.Т. Шацкого проводилась в следующих направлениях: изучались экономика и быт окружающего района; тщательно анализировались социально-экономические и культурно-бытовые особенности семьи и средства воспитания ребёнка; исследовались различные проявления детей в детских сообществах и коллективах.

Далее сошлюсь на статью Ф.А. Фрадкина «Методы изучения социальной среды (первая опытная станция по народному образованию)», которой, в частности, отмечается, что сотрудники станции и учителя в своей работе ис-

пользовали результаты различных социально-экономических исследований, данные конкретных социолого-педагогических исследований, материалы переписи, периодической печати. Активно использовались методы статистики, социологии, этнографии. К тому же изучались и применялись используемые за рубежом педагогические, социально-психологические и социологические методы исследований.

Наиболее распространенным из всех средств научного исследования в опыте колонии «Бодрая жизнь» были метод наблюдений и анкетирование. Так, первый этап исследования начинался с наблюдения, когда сотрудники станции и педагоги изучали жизнь детских сообществ условия улиц, стремясь как бы сфотографировать бытовое окружение и поведение детей. Такие наблюдения позволяли наметить места сборов, любимые игры и занятия детей. В дальнейшем метод наблюдений усложнялся и к нему исследователи повышали требования. Например, начиная изучать какое-либо явление, исследователь должен был разработать гипотезу, продумать чёткий план наблюдений, выделив наиболее значимые моменты исследования. При этом главную задачу исследователи видели в наибольшем приближении к реальности, четком описании фактов, что можно отнести к технике наблюдений. Отчётливо понимая недостаточность наблюдения за детьми в стенах школы и ограниченность времени педагога, сотрудники опытной станции привлекали к этой работе родителей, которые фиксировали факты, представлявшие для исследователей определенный интерес. Родители наблюдали за детьми в будничной обстановке, дома и на улице, их отношения со сверстниками и взрослыми.

Полученные в ходе наблюдений данные помогали представить более широкую картину жизнедеятельности ребёнка и иметь конкретные сведения об интересующих педагога фактах, заслуживающих размышлений. Материалы, полученные с помощью данного метода, в дальнейшем проверялись и дополнялись и другими методами исследования, как например, метод сбора информации об окружающей среде с помощью бесед-опросов, анкет и сочинений учащихся на свободные и специально заданные темы. При этом каждому педагогу рекомендовалось овладеть техникой беседы с детьми, способами, помогающими ему овладеть этой техникой, средствами выявления опыта ребёнка, обстановку его жизни, различные виды деятельности и т.д. В таких беседах, писал С.Т. Шацкий, «развертывались самые ценные стороны того детского отношения к жизни, которое явилось в результате приобретенного опыта». Беседы давали к тому же ценный материал для организации внешкольной воспитательной работы, поскольку помогали выявить наиболее злободневные вопросы воспитания, сформулировать их в анкетах, чтобы также собрать необходимую дополнительную информацию.

Анкеты охватывали два вида проблем. Во-первых, они имели целью получить наибольшее количество сведений о деятельности детей и отношениях между ними. Во-вторых, помогали изучать быт, культуру, социальные отношения в семье и окружающей среде, исследовать вопросы эстетической

деятельности детей, их участие в физическом труде, игровой деятельности и общественной жизни. Анкеты широко использовались в школе-колонии «Бодрая жизнь» для изучения общественного мнения детей, их отношения к колонии с позиции организации различных сторон её жизни, в связи, с чем среди старших воспитанников распространялась анкета такого содержания:

1. Что было для тебя интересно в этом году?
2. Что достигнуто колонией в этом году?
3. Каковы недостатки колонии?
4. Что предлагаешь сделать для пользы колонии?

Как видим, составители анкеты преследовали и воспитательные цели: ученик должен был четко осознать своё отношение и участие в жизни колонии, самостоятельно оценить условия, в которых он живёт, а также осмыслить свой вклад в эту жизнь.

Наряду с анкетированием в Первой опытной станции широко использовались детские сочинения. Через детские работы С.Т. Шацкий изучал взгляды, мнения, оценки самих детей, а не только представления взрослых о них. Об этом он писал: «Мы изучаем среду через детей, в детском освещении, преломленном сквозь детскую призму. Вот для этого мы и ставим перед собой как исходную проблему нашей педагогической работы содержание детского опыта,... вращаясь в обществе детей и взрослых».

Круг вопросов, затрагиваемых в сочинениях, был достаточно широк и их приходилось классифицировать, хотя и условно. С.Т. Шацкий, например, все сочинения делил на две группы – переживания, чувствования и описание, оценка детьми среды, в которой они живут. В первой группе содержались впечатления детей о природе, во второй отражалась социальная среда. Все это позволяло сотрудникам станции рассматривать детские сочинения как зеркало, отражающее жизнь детей, и в практической работе учитывать отрицательные моменты влияния среды по коррективке их представлений по наиболее типичным из них.

Сочинения детей так же давали огромный материал о жизни детей в семье и на улице. Разнообразие детских интересов, необычайное любопытство ко всему новому, энергия, активность – всё это весьма остро отражалось в детских работах. Отсюда задача педагогов состояла в умелой организации детской деятельности, направлении её в русло общественно полезной работы, а стало быть, в более тонком продумывании важнейших аспектов воспитания. Заметим при этом, что воспитательная работа оценивалась не количеством проведенных мероприятий, а изменением в поведении детей.

Важным методом исследования ребёнка в социальной действительности был эксперимент. С.Т. Шацкий отлично понимал всю сложность научной организации педагогического эксперимента, зависящего от огромного количества факторов, которые трудно, а подчас и невозможно учесть. На основе анализа уровня развития социальных наук, «невероятной сложности условий» протекания эксперимента С.Т. Шацкий пришёл к выводу, что в 20-х годах трудно поставить строго научный, объективный эксперимент, результаты

которого могли бы определяться в количественном выражении. Первая опытная станция проводила эксперименты, аналогичные современным социальным экспериментам. В окружающую ребёнка или взрослых среду сознательно вносились определённые изменения, а затем наблюдалось их влияние на поведение ребёнка или работу школы. Другой формой эксперимента являлась иная организация деятельности школы и строгая фиксация изменений, происходящих под влиянием этой деятельности в окружающей социальной среде.

Работники станции могли констатировать, что школа, объединив вокруг себя усилия населения и общественности, может добиться заметного улучшения культурно-бытового положения детей и тем самым создать благоприятные условия для учебно-воспитательного процесса.

За годы, отделяющие нас от опыта исследовательской работы Первой опытной станции, методика и техника конкретных социологических исследований изменилась, естественно, что качественно иной характер приобрели методы, применявшиеся ранее. Однако, уникальный опыт коллектива станции, в которой учебно-воспитательный процесс опирался на глубокое изучение социальной среды и её влияние на детей, как представляется, не потерял своей актуальности. В настоящее время, когда перед педагогикой стоит задача овладеть методикой социологических исследований, применять их к решению педагогических проблем, следует использовать положительные стороны опыта С.Т. Шацкого, что поможет добиться успехов в учебно-воспитательной работе самой школы и укреплению её связей с социумом. В частности, изучение этого опыта находит широкое применение в подготовке студентов факультета социальной работы и будущей профессиональной деятельности.

Литература.

1. Джуринский А.Н. История педагогики. М.: Владос, 1999.
2. Фрадкин А.А. Методы изучения социальной среды // Советская педагогика, 1966.
3. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Т.2. М.: 1966.

А.А. Щербакова,

г. Обнинск Калужской области

С.Т. Шацкий об учителе

Станислав Теофилович Шацкий вошел в историю мировой педагогики и отечественного образования как выдающийся педагог-новатор, "популярнейший учитель учителей" 20-го столетия. Он одним из первых в России создал детские колонии, где обучение соединялось с общественно-полезным трудом.

С. Т. Шацкий рассматривал разностороннюю трудовую деятельность, как педагогическое средство воспитания подрастающего поколения. Он развивал идею связи трудовой, эстетической и умственной деятельности ребенка с его обучением. Сделать жизнь школьника более здоровой, содержательной, культурной и интересной - вот главный девиз всей его педагогической деятельности [1, с. 47].

В наиболее известной Калужской колонии - "Бодрая жизнь" - Станислав Теофилович осуществил проект школы будущего, которая, по его мнению, должна вырастать из окружающей жизни и "организовать жизнь детей, а значит организовать их деятельность", отвечающую возрастным особенностям, полную и разностороннюю. Важнейшим принципом его педагогической деятельности было изучение условий жизни и личного опыта школьников разных возрастных групп, установление того, что должна сделать школа в данной области, чтобы жизнь ребенка была таковой. Наиболее полной и отражала его потребности. Шаг за шагом, неуклонно он продвигал трудное дело "улучшения жизни" детей, как например, от приучения к соблюдению правил личной гигиены до украшения крестьянских дворов цветниками. Столь же естественными для педагога и его коллег оказались разнообразные способы такого введения ученика и в школьную науку, когда знания усваивались на основе личного опыта, его "реорганизации", что способствовало их прочности.

В школьное обучение входила исследовательская и познавательно-практическая деятельность, общественно полезный труд, то есть то, что развивало творческое мышление ребенка, аналитическое отношение к жизни, результатом своего труда. Заметим, что и современная педагогика придает особое значение исследовательскому характеру обучения детей [2, с.82].

С.Т. Шацкий особое внимание уделял учителю. Учитель для него всегда был важнейшей фигурой педагогической работы с детьми. Из этой позиции исходила его постоянная требовательность и непреходящее внимание к учителю, который прежде всего должен внимательно и всесторонне изучать ребенка. Педагог должен, по его мнению, стать наблюдателем и исследователем тех явлений, которые перед ним происходят, а потому вполне естественно его требование к педагогическим учебным заведениям. Важно уже со студенческой скамьи приобщать будущих педагогов к непосредственной работе с детьми, для чего устанавливать многосторонние связи с детскими учреждениями, включать в практику социально-педагогической работы студентов разнообразные формы учебной, научно-исследовательской и практической деятельности. По существу вуз, готовящий учителей, должен быть своеобразным центром, сочетающим в себе все вышеназванные сферы деятельности – научную, воспитательную и учебную [4, с.25].

Вот почему в первой опытной станции С. Т. Шацкий отдавал много сил систематической работе с учителями. Регулярные, так называемые съезды учителей Первой опытной станции были весьма эффективным средством повышения их квалификации. Их положительное влияние распространялось

далеко и на другие школы, находящиеся за пределы опытной станции. Позже, когда Шацкий руководил уже Центральной педагогической лабораторией Наркомпроса, он с особой тщательностью занимался проблемами повышения эффективности урока как основной формы обучения детей.

Но как бы ни был подготовлен и опытен педагог, он один не обеспечивает успех дела обучения и воспитания детей. Лицо учебно-воспитательного учреждения, считал Шацкий, - это хорошо слаженный, растущий, творчески работающий педагогический коллектив, в котором трудятся коллеги-единомышленники, каждый со своим только ему присущим почерком в работе, но понимающие друг друга и для которых главное – дети, их радости и печали, дети, доверенные педагогическому коллективу, чтобы воспитать из них достойных граждан Советской Родины. Думается, такой подход выдающегося педагога к учителю заслуживает и сегодня самого пристального внимания со стороны общества.

Можно с уверенностью утверждать, что педагогический опыт С.Т. Шацкого и сегодня заслуживает большого внимания не только учителей, но и социальных работников и социальных педагогов. «Педагог-общественник с широким горизонтом, педагог-организатор своего дела, организатор детской жизни, педагог – умелый наблюдатель и исследователь – вот тот тип, которого требует новая школа», - считал С.Т. Шацкий [3, с.137].

Литература:

1. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: учебное пособие. - М., 2006.
2. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания: учебное пособие. М., 2004.
3. Черепанов С.А. Шацкий в его педагогических высказываниях. - М., 2005.
4. Энциклопедия социальной работы / под ред. Л. Э. Кунельского и М.С. Мацковского - М., 2000.

Н. В. Янкина

г. Малоярославец Калужской области

Значение идей С.Т. Шацкого для современной педагогической практики

Величие С. Т. Шацкого, как педагога и мыслителя состоит в том, что он первым в России развивал идеи организации системной социально-педагогической деятельности, сообразно законам развития природы ребенка, определяющим фактором которой является социальная среда. Исходя из этого, педагогическая деятельность должна основываться на естественном и спонтанном проявлении интересов, природных сил и дарований детей.

Совместная жизнь в колонии накладывала определенные ограничения: каждый свободен, пока не нарушаются интересы другого. Касаясь методов воспитания в семье и школе, Шацкий считал, что взрослые не замечая, ча-

сто, воздействуют на детей страхом: угрожаем им с малых лет болезнью или наказанием. Вот почему он проповедует концепцию ненасилия, которой руководствовался с первых шагов своей педагогической деятельности, отрицая методы наказания. Идея, отвечающая духу современности, гуманистической школы.

Проблема формирования «детского сообщества» и его влияние на социализацию воспитанников находилась в центре педагогической концепции С.Т. Шацкого. Воспитание и социализация личности, по его мнению, осуществляется в процессе включения ребенка в различные социальные отношения. Для самореализации и самоутверждения важна общественно одобряемая деятельность в рамках объединения сверстников, когда подросток находит поддержку, чувствуя себя равным, нужным. Общие усилия коллектива способствуют тому, что складывается образ жизни коллектива как средства, благоприятно влияющее на формирование собственного образа жизни. К сожалению, идее воспитания коллективистского, в силу другой парадигмы воспитания, уделяется в настоящее время меньше внимания.

Станислав Теофилович в своей педагогической деятельности уделял немалое внимание воспитанию у подрастающих поколений гражданственности в процессе коллективной деятельности. В созданной им колонии "Бодрая жизнь" он стремился воспитывать детей и подростков так, чтобы они стали достойными гражданами, способными впоследствии строить гражданское общество. Педагоги "Бодрой жизни" под руководством Шацкого пытались реализовать идею естественного формирования всесторонне развитых будущих граждан республики, способных влиться в складывающуюся систему общественных отношений, умеющих установить контакты с другими людьми, готовность к сотрудничеству и согласию. Все это выступает важнейшими условиями формирования в личности истинных гражданских качеств. Умение жить и трудиться в коллективе, на благо этого коллектива – одно из основных правил педагогического творчества С.Т. Шацкого. Следует заметить, что эти идеи в 20-30-е годы развивали А.С. Макаренко, а в послевоенные годы В.А. Сухомлинский.

Представляются оригинальными и востребованными дидактические идеи С.Т. Шацкого вполне приемлемые в практике педагогической работы современных образовательных учреждений. Так, например, организация занятий по методу проектов приносила ощутимые результаты. Дети, принимавшие участие в проектной деятельности, заметно развивают свои личностные качества: проявляют любознательность, гибкость и открытость к восприятию новой информации; способны увидеть проблему там, где другие ее не видят. Этот метод активно реализуется и в современных вузах (например, разработка на нашем факультете социальных проектов). Отсюда вполне оправданы требования С.Т. Шацкого к педагогическим учебным заведениям: возможно раньше приобщать студентов к непосредственной работе с детьми, устанавливать многосторонние связи педагогических вузов и техникумов со школой и другими детскими учреждениями, вводить возможно более разно-

образные сочетания учебной, научно-исследовательской и практической работы. Вуз, готовящий учителей, и должен быть своеобразным центром, сочетающим в округе своей деятельности научную, учебную и практическую педагогическую работу. Учебная работа в нашем вузе тесно сочетается с добровольческой, волонтерской работой, что весьма важно для будущего социального работника.

В анализе социально-педагогических явлений у С.Т. Шацкого органически сочетались глубина подхода, проникновения в суть явлений с постоянным поиском нового, что могло продвинуть сложное и тонкое дело, каким является обучение и воспитание детей и молодежи. Всякий, кто так или иначе связан с проблемами педагогики, будь то научный работник, общественный деятель, учитель или социальный работник, читая С.Т. Шацкого, несомненно, обогатит свои представления о славном пути становления и развития инновационной педагогической мысли и имеет возможность понять современные вопросы воспитания и образования, о чем свидетельствует наше прикосновение лишь к некоторым позициям педагога.

Литература:

1. Бершадская Д.С. Педагогические взгляды и деятельность С.Т.Шацкого - М.: Педагогика, 1996.
2. Ляшко Л.Ю.,Малинин Г.А. Сборник материалов конференции «Образование: взгляд в будущее» - Обнинск, 2004.
3. Малинин Г.А. Воспитательная система С.Т.Шацкого - М.: Прометей, 1998.
4. Опыт С.Т. Шацкого и современность (к 125- летию со дня рождения). – Обнинск, 2003.

СЕКЦИЯ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

И. Гаврилина,
г. Москва

Педагогический непрофессионализм или либерально–попустительский стиль педагогической деятельности вожатого

Деятельность любого педагога имеет свой определенный стиль. Это постоянный набор приемов, который проявляется в процессе педагогической деятельности. Стиль педагога зависит как от его деятельности, так и от объекта, то есть воспитанников, с кем он работает. Он обусловлен индивидуальными особенностями личности педагога. В научной литературе выделяются следующие стили педагогической деятельности:

1) *демократический*. Этот стиль невозможен без любви педагога к детям, без его высоких нравственных качеств и профессионализма. Преподаватель, который придерживается этого стиля, доброжелателен, терпелив и терпим, он стремится построить отношения субъект – субъект, старается создать деловую и вместе с тем теплую, доброжелательную атмосферу на уроках;

2) *авторитарный*. Педагог считает своих учеников не равноправными партнерами в деятельности, а объектами воздействия. Он отделяет себя от учебного коллектива и от каждого ребенка в отдельности. От учеников такому педагогу нужно полное и беспрекословное подчинение. Основные методы воздействия на обучаемых – приказ, поучение. Выполнение своих заданий такой педагог всегда контролирует самостоятельно и довольно жестко;

3) *либерально–попустительский*. Практика свидетельствует, что это в первую очередь проявление непрофессионализма и недисциплинированности педагога. Такой педагог не уверен в себе, нерешителен, колеблется. Инициативу он передает ученикам, а зачастую вообще не контролирует их деятельность.

Стиль педагогической деятельности педагога существенно влияет на ее результат, а также на особенности субъект – объектных взаимоотношений (педагог – воспитанник), формирование у воспитанников необходимых знаний, навыков, умений, развитие личностных качеств.

Личные наблюдения в период педагогической практики в детском оздоровительном лагере проявлении у отдельных вожатых либерально–попустительского стиля педагогической деятельности показало, что их характеризует непоследовательность в принимаемых решениях и действиях, безответственность, безынициативность, нерешительность в трудных ситуа-

циях. Самооценка таких вожатых часто занижена. Воспитанники часто характеризуют такого вожатого, отмечают, что он во многом зависит от настроения: в хорошем настроении преобладают положительные эмоции и отношения к детям, в плохом – негативные. Он может забывать о своих требованиях, предъявив через некоторое время полностью противоположные, ранее данным. Такой вожатый не следит за выполнением своих требований, а склонен пускать дело на самотек, переоценивать детей, их возможности. Инициативу часто передает в руки воспитанников и не может обеспечить необходимый контроль за их деятельностью.

Изложенное ведет к подрыву авторитета вожатого. Но он стремится ни с кем не портить отношений, в своем поведении доброжелателен со всеми. Воспринимает своих учеников как самостоятельных, инициативных, общительных, правдивых. Такой вожатый старается не решить возникшие конфликты, а сгладить их, скрыть, свести на нет. Он боится пойти против мнения своих учеников, опасаясь, что они отвернутся от него. Ученикам позволяется делать все, что вздумается, их делами педагог не интересуется. Поведение становится в последствие не контролируемым.

Следует отметить, что сначала ощущение свободы, идущей от вожатого с либерально-попустительским стилем педагогической деятельности, радует учеников, но как бы они к этому не стремились, наставник им все-таки необходим. Он отвечает за педагогическую деятельность в отряде, выступает примером для подражания и несет ответственность за себя и за воспитанников. В отряде такого вожатого присутствуют неустойчивый климат и скрытые конфликты.

Приведу пример из практики. Летом работает множество детских оздоровительных лагерей. Расскажу об отряде в одном лагере. Отряд был смешанный, то есть дети были разных возрастов, плюс к этому с одной из групп в лагерь приехала наставник – их педагог. Дети все были из одной школы, а наставник была их учительницей по нескольким предметам. В лагере она также как и две вожатые, которые работали вместе с ней, должна была выполнять роль вожатой.

В процессе работы с ней выяснилось, что она придерживается либерально-попустительского стиля педагогической деятельности. Она старалась всячески потакать детям, закрывая глаза на возникающие конфликты и разногласия. Дисциплины в коллективе практически не было. Вожатые старались ее создать, но требования преподавательницы часто не совпадали с их требованиями, хотя она и соглашалась с ними, чтобы поддерживать дружеские отношения, но потом делала по-своему. То есть работали они как бы совместно, но в то же время раздельно. Было заметно, что эти дети для нее все, и она готова пойти на все их требования, лишь бы не потерять хорошие отношения с ними. Ни к чему хорошему это естественно не приводило, так как были скрытые конфликты. Ребята прекрасно понимали, что она разрешит им все, и пользовались этим. Было видно, что отношение детей к ней было

скорее негативным. Они могли ей дерзить, нагло вести себя с ней. Она, конечно, говорила, что так нельзя, но спустя некоторое время забывала об этом.

Так как наставница была их педагогом в школе, то ее требования часто были важнее, чем требования вожатых, ведь с ней им еще учиться, а они с вожатыми всего на три недели. Разногласий между вожатыми этого отряда и наставницей было много. Расскажу об одном из них.

Дело было в предпоследний день смены. Отряд ужинал в столовой. Тут ребята прокричали на всю столовую: «Наши Иры – самые лучшие!» (и одну и другую вожатую звали Ира – И.Г.). Это была инициатива детей, они так хотели выразить им благодарность за проведенное вместе время. Реакция педагога была резкой. Она быстро доела свой ужин, встала и ушла. В этот вечер вожатые ее не видели, она их избегала. Лично им было неловко, они прекрасно понимали, что ей этот поступок детей был обиден. Поэтому они попросили детей нарисовать ей рисунки, чтобы ей было приятно. Вожатые объяснили им, что ей было обидно, что она тоже старалась, чтобы у них был хороший отдых, что она тоже заслуживает благодарности. На все это дети им сказали: «А за что ее благодарить?» Дети ведь тоже все понимают. Но они все же согласились. Одна девочка столкнулась с наставницей, сказала ей, что они для нее рисунки рисуют, на что она сказала, что не нужны ей их рисунки, сидите со своими Ирами.

На следующий день был отъезд, ребята должны были собрать свои вещи до завтрака и вывезти чемоданы в холл, а отряд ко всему был дежурным по столовой. Вожатые после подъема объявили детям, что нужно быстренько собрать вещи, а потом пойти накрывать в столовую. Пока они помогали ребятам, педагог, не предупредив их, взяла несколько детей и ушла в столовую. Эти дети не собрали свои чемоданы, за них собирали вожатые. Когда же они привели отряд в столовую, наставница громко сказала: «Спасибо всем, кто помог мне накрывать на столы». К вожатым она даже не подходила, села есть за другой стол. После завтрака они с отрядом остались в столовой убирать. Наставница со словами «не нужна нам ваша помощь» выпроводила из столовой всех детей, которые не помогали ей накрывать. Далее был отъезд. Практически не контактируя, усадили детей в автобус и отправились в Москву. По прибытию вожатым нужно было, чтобы каждый родитель, забрав своего ребенка, расписался об этом в их списке. У наставницы был свой список, и она буквально переманивала родителей к себе, чтобы они расписались в ее списке, а в списке вожатых не расписывались.

Этот пример демонстрирует нам либерально-попустительский стиль педагогической деятельности. В роли такого педагога выступает наставница. Здесь мы видим педагогический непрофессионализм, когда педагог забывает, что он педагог, что собой он должен подавать пример своим ученикам. Вместо этого он проявляет нерешительность, колеблется в принятии решений, дает полный выход своим эмоциям и чувствам.

Изложенное позволяет сделать вывод, что либерально-попустительский стиль педагога (вожатого) не приводит ни к чему хороше-

му. На первый взгляд может показаться, что в коллективе все хорошо и спокойно, что отношения у преподавателя и учеников замечательные, но стоит окунуться в этот коллектив, как сразу становится ясно, что «все хорошо и спокойно» – это всего лишь иллюзия, а на самом деле присутствует множество проблем, которые зачастую скрытые. Климат в таком коллективе неустойчив, наблюдаются скрытые конфликты, отношения между учениками и педагогом не такие теплые, как кажется, учитель все позволяет, а учащиеся начинают этим пользоваться, и каждая сторона старается поддерживать сложившуюся ситуацию, тем самым создавая иллюзию хорошего коллектива. В заключение я хочу сказать, что выбор стиля педагогической деятельности очень важен, так как это впоследствии повлияет на развитие межличностных отношений в коллективе, отношений между педагогом и учащимися и всего коллектива в целом.

А.Ю. Гончарук, В.Г. Зазнобин,
г. Москва

Основы социально-педагогической системы В.Н. Шацкой

Идея разносторонне-гармоничного соразвития государства, социума и каждой отдельной личности была базальной в научных, технологически-ориентированных теоретико-методологических и практических разработках Станислава Теофиловича и Валентины Николаевны Шацких. Их семейный, профессиональный, творчески-ансамблевый дуэт является олицетворением основ социально-педагогических комплексов, основанный на классических принципах прогрессивного образования и ориентированный на синтез исторических и современных потенциально-перспективных систем общественно-политических и нравственно-эстетических ценностей.

Будучи педагогом, действительным членом Академии педагогических наук РСФСР, кандидатом педагогических наук, профессором, В.Н. Шацкая была неотъемлемой социокультурно-педагогической «компонентой» психознергетики нового социума. Окончив Московскую консерваторию, преподавая в музыкальной школе, она работала в детских клубах «Сетлемент» и «Детский труд и отдых», руководила эстетическим воспитанием детей, как одним из основным компонентов собственной наукоёмкой образовательной системы.

Заведуя Первой опытной станцией - школой-колонией «Бодрая жизнь» под Калугой вместе с супругом С.Т. Шацким, В.Н. Шацкая возглавляла её музыкальный отдел, внедряя основы создававшейся социально-педагогической системы в развитие заведомой ею кафедры музыкального воспитания в Московской консерватории. Социокультурно-педагогический поиск продолжался В.Н. Шацкой при заведовании кабинетом эстетического воспитания НИИ теории и истории педагогики АПН РСФСР. В 1948 – 1962 гг. В.Н. Шацкая являлась первым директором НИИ художественного воспитания АПН РСФСР, акцентируя нравственно-эстетический смысл авторской

социально-педагогической системы, актуальной важностью решения проблем целостного развития и образования подрастающего поколения, в целом.

В.Н. Шацкой заложены социально-педагогические основы отечественной системы музыкально-эстетического воспитания подрастающего поколения, включавшей дошкольное, школьное и внешкольное художественное образование. Справедливо определяя понятие нравственно-эстетического воспитания, как части разносторонне-гармоничного образования личности, В.Н. Шацкая одна из первых в России поставила вопрос о комплексном использовании различных видов искусства в развитии детей и юношества, о необходимости участия в нравственно-эстетическом развитии детей всех учебных заведений, дошкольных, внешкольных культурно-просветительских учреждений, театров, музеев и других субъектов целостного взаимодействия с формированием прогрессивного мировоззрения растущей личности.

В.Н. Шацкая рассматривала музыкальное воспитание как средство формирования нравственности учащихся; по её мнению, способности слушать, слышать музыку не являются природными, а поддаются воспитанию и развитию в процессе обучения. Особую значимость имело положение социально-педагогической системы В.Н. Шацкой о том, что полноценное восприятие музыки и развитие художественного вкуса достигаются при условии целенаправленного воспитательного руководства: учитель должен не только осуществлять музыкальную работу с учащимися, но и быть организатором нравственно-эстетической жизнедеятельности школы и окружающего её социума.

В.Н. Шацкая принимала активное участие в деятельности педагогической секции ГУСа по разработке программ для средней школы, созданию учебных пособий, методических рекомендаций для преподавателей детских садов и педагогических училищ. Данные и многие другие проблемы нравственно-эстетического воспитания в контексте собственной социально-педагогической системы она решала как член учебно-методического совета и председатель секции художественного воспитания, будучи одним из инициаторов создания в стране детского музыкального радиовещания. Акцент на важности социально-педагогической направленности нравственно-эстетического воспитания именно в дошкольный период развития ребёнка особенно важен в контексте идей вступившего 1 сентября 2013 г. в силу нового Закона Российской Федерации «Об образовании».

Наш контент-анализ трудов В.Н. Шацкой, документальных свидетельств учёных, коллег, единомышленников – показал, что её отличала удивительная способность находить и поддерживать действительно талантливых людей. Если она просила дать рецензию на труд какого-нибудь сотрудника руководимого ею Научно-исследовательского института художественного воспитания Академии, то речь, безусловно, шла о поддержке перспективного в научном отношении человека. Не без грусти приходится перебирать сегодня книги и рефераты уже ушедших из жизни творцов педагогических наук СССР, авторов диссертаций по художественной педагогике: Е.В. Флериной, Н.А. Ветлугиной, Н.Ф. Сакулиной, открытых, поддержанных и возвращённых учёным и педагогом, женой, другом и соратником С.Т. Шацкого. Их имена, к

сожалению, ныне более известны широкой педагогической общественности в наши дни в США и Японии, чем в России.

После ухода из жизни мужа, Валентина Николаевна подвижнически выполняла долг педагога – просветителя, наследника идей такого выдающегося учёного, как Станислав Теофилович Шацкий. Его педагогическое наследие или замалчивалось ранее, или извращалось либеральными просвещенцами и властными наробразовцами. В.А. Разумный вспоминал, что они ворчали: "Он же был создателем детской колонии: а там – полицейская педагогика!", скрывая, что, в отличие от В.И. Даля, который трактовал колонию как поселение, - С.Т. Шацкий полемически рассматривал её как свободный детский коллектив, занятый совместным творчеством, созиданием.

В.Н. Шацкая частенько делилась с коллегами-последователями воспоминаниями о первых социально-педагогических опытах, поставленных в начале прошлого века, о проблемах и радостях работы в колонии, о создании в 1919 году "Первой станции по народному образованию". Мы – «семидесятники» – воспринимали эти рассказы, читаемые, слушаемые в студенческую пору, – как исторические откровения. И только позднее осознавали истинный драматичный смысл подобных духовных исканий. Социально-педагогические эксперименты В.Н. Шацкой объявлялись чиновниками «от образования и культуры» крамолой: очевидно, именно поэтому её, академика первой Академии педагогических наук России, созданной в самый разгар Великой Отечественной войны – в 1943 году – не утвердили членом новой Академии педагогических наук СССР в 1968 году. В том же 1968 году была опубликована подаренная одному из авторов этих полемических заметок книга В.А. Разумного "Эстетическое воспитание. Сущность. Формы. Методы", вызвавшая в официальной печати (другой не было) резкую полемику. С одной стороны, была поддержана идея многообразия форм воспитания искусством, наукой, трудом, игрой, мысль о диалектической взаимосвязи потребности, переживания и действия в целостном педагогическом процессе. С другой, – нарастал шквал статей и упреков чуть ли не в диверсии против сложившейся школьной системы обучения и воспитания. В самый разгар дискуссии В.А. Разумный получил записку от Валентины Николаевны. Она писала: "Мне думается, что такое широкое понимание сущности важно не только с философских, но и с педагогических позиций, так как пока все говорят об эстетическом воспитании в труде, в поведении и, главное, в борьбе с безобразным, но никто конкретно (за весьма редким исключением) этими вопросами ни экспериментально, ни даже теоретически не занимается. К исключениям мы относим, разумеется, Н.А. Ветлугину и очень немногих других, которых, однако, невозможно поставить в один ряд с упомянутыми. Книга Ваша, мне кажется, должна послужить известным побудителем больших педагогических раздумий". Отлично помню, как В.А. Разумный в те дни радовался не столько её тёплому отклику, сколько незыблемости характера престарелой женщины, которая умела отметать от себя всё мелочное, наносное, не реагируя на любые недостойные выпады. Именно в этом контексте

В.А. Разумный отчётливо описывал нам встречу и прогулку с В.Н. Шацкой по Садовой, в сторону её дома. Он услышал тогда нечто преобразившее его жизнь, творческие искания на многие годы. В.Н. Шацкая, с необычайной для неё резкостью, – обрушилась на сложившуюся в стране консервативную школьную систему, на искусственное разделение урочного и внеурочного времени ребёнка, на процесс целенаправленного, осознанного вытеснения из школы искусства, труда, игры.

Поражал взволнованный рассказ В.Н. Шацкой о том, как уже в 1905 году С.Т. Шацкий создал в Москве детские клубы для становления детского коллектива, призванного способствовать универсальному творческому развитию ребёнка. Он всегда подчёркивал, что основная идея детского клуба – создание центра, где организуется детская жизнь на основании требований, исходящих из детской природы. "Одновременно же, – отмечал он на семинаре руководителей детских клубов Москвы 11 июня 1918 года, – детские учреждения организуются на основе тех требований, которые предъявляют детям общество и государство, не считаясь с требованиями ребёнка".

Созданная Шацкими и другими выдающимися педагогами трудовая колония "Бодрая жизнь", отнюдь, не была чисто исправительным детским учреждением в том дефектологическом смысле, который стали навязывать поискам великих педагогов – экспериментаторов их недобросовестные чиновники-интерпретаторы. "Бодрая жизнь", в действительности, – была тем центром, в котором летом собирались все дети – активисты детских клубов Центральной России! Подчеркнём – детских клубов, в которых создавались условия для интеграции интеллектуального, нравственно-эстетического и физического развития детей.

По сути дела, учёные начинали экспериментально отрабатывать социально-педагогическую модель образовательного учреждения эпохи ХХI века, – модель, которую многие зарубежные исследователи уже подхватили, обосновали и начали внедрять в образовательную практику. К сожалению, предав забвению, что её первооткрыватели – русские воспитатели-первопроходцы Шацкие!

По заветам Шацких действует сегодня форпост в Марьиной Роще, руководимый Р.В. Соколовым; возникают Центры новых образовательных систем, если активизируется вопреки всем бюрократическим препонам жизнь детских клубов. Если педагоги всё смелее избавляются от синдрома "художественной самодеятельности, то следует ещё и ещё раз склонить головы перед памятью тех русских интеллигентов, которые мужеством своим не дали заглухнуть духовным исканиям века.

Основы социально-педагогической системы В.Н. Шацкой мы исследуем в её технологических разработках как пианистки, преподавателя, просветителя, общественно-исторического деятеля. Ей предшествовала, по существу, вся предшествующая жизнь будущего выдающегося лидера отечественного образования. Родилась В.Н. Шацкая 26 мая 1882 года в селе Горки Тверской области в семье учёного – химика, академика Н.Я. Демьянова. С

детства В.Н. Шацкую, её братьев и сестёр (в семье было 9 детей) приучали к посильному физическому труду, развивали в детях любовь к живописи, литературе и музыке. С 5 лет она начала учиться игре на фортепиано у своей матери, позже – у А.Менцель (сестры известного немецкого художника А.Менцеля). Первый учитель В.Н. Шацкой – профессор А.Ф.Фортунатов (отец К.А. и Ю.А.Фортунатовых) – во многом, повлиял на развитие её личности. В 1898 году она окончила Первую московскую женскую гимназию и музыкальную школу В.И. Вильберга. В том же году поступила на историческое отделение курсов воспитательниц и учительниц, где занималась до 1901 года. С 1902 года обучалась в Московской консерватории (класс В.И. Сафонова) и окончила её с отличием в 1905 году. Успешно гастролировала в России, Великобритании, Франции, совершенствовала своё исполнительское мастерство у Р. Пуньо в Париже. Имя В.Н. Шацкой занесено на мраморную доску выдающихся выпускников Московской консерватории. С 1932 года возглавляла кафедру детского музыкального воспитания Московской консерватории, активно участвовала в разработке содержания образования будущих учителей музыки, преподавала методику музыкальной работы с детьми. В 1935–37 годах заместитель директора (директор — Г.Г. Нейгауз), в 1937–39 – исполняющий обязанности директора Московской консерватории. В годы Великой Отечественной войны находилась в Саратове, выступала с концертными бригадами в госпиталях, на радио, поддерживала тесную связь со школами и внешкольными учреждениями города. Вернувшись в Москву в 1943 году, работала в Московской филармонии (создала программы 200 лекций–конcertов для разных возрастных групп детей), а также в сфере детского радиовещания. Участвуя в социально-педагогической работе художественной секции учебно-методического совета Наркомпроса, с 1944 года возглавила кабинет эстетического воспитания Научно-исследовательского института теории и истории педагогики Академии педагогических наук РСФСР, в 1947 году – вновь образованный Научно-исследовательский институт художественного воспитания Академии педагогических наук РСФСР. Член-корреспондент Академии педагогических наук РСФСР (1947), действительный член Академии педагогических наук РСФСР (1950). Основы социально-педагогической системы В.Н. Шацкой выстроены в её сочинениях [См.: 1-6 и др.].

Недооценён, в настоящее время, вклад В.Н. Шацкой в развитие социально-педагогических систем. Она являлась не только одним из основоположников комплекса музыкально-эстетического воспитания в СССР. В.Н. Шацкая подходила к вопросу воспитания системно. Она отмечала, что воспитание должно происходить с привлечением и взаимодействием разных видов искусства. В её работах показано, что нравственно-эстетическое воспитание должно присутствовать во всей системе просвещения во всём многообразии форм обучения и развития как в основном, так и в дополнительном образовании. В.Н. Шацкая справедливо не отделяла музыкальное воспитание от нравственного и считала, что они напрямую взаимодействуют. Большое

значение имеет её положение о том, что полноценное восприятие музыки и развитие художественного вкуса достигаются при условии целенаправленного социально-педагогического руководства. Учитель должен не только осуществлять музыкальную работу с учащимися, но и быть центральной фигурой в организации нравственно-эстетической жизни школы. В.Н. Шацкая - инициатор создания специальных музыкально-педагогических факультетов в консерваториях. Она впервые разработала основной курс для вузов по музыкальному воспитанию детей ("Методика музыкальной работы в школе").

В целостном, многоплановом образовательном процессе инициации стратегического ресурса России в XXI в. первостепенное значение приобретает развитие коммуникативно-технологического комплекса компетенций современного студента в социокультурно-образовательном отношении к потенциально качественно новой действительности эпохи инновационных информационных технологий постиндустриального мира в системе именно метафизики креативности. В настоящее время, очевидна высокая степень расхождения между насущной потребностью системы образования России в социокультурно-педагогических идеях в области коммуникативно-технологических компетенций нравственно-эстетического развития учащегося, студента и – результатами соответствующих исследований. Именно социально-педагогическое использование лучших произведений художественного творчества принципиально важно в эпоху информационных технологий: оно открывает перед молодым россиянином наиболее доступный способ получения элементарных начал нравственно-эстетических знаний. С другой стороны, – засилье в аудиовидеопрокате и на театральных подмостках американизированной массовой попсубкультуры чревато не только опасностью самоутверждения примитивного кругозора «кассетного» человека-наркомана среди нашей молодёжи, но и способно приводит её к мысли о том, что подобные суррогаты и есть настоящее искусство.

Авторы проанализировали совокупность социально-педагогических условий развития коммуникативно-технологических компетенций в контексте нравственно-эстетического отношения студентов отделения педагогического образования факультета информационных технологий и вычислительной техники РГСУ к действительности в контексте прогресса корпоративно-коммуникативной системы нынешнего университетского содружества, взятой в её генезисе, самовоспроизводстве как целостное понятие процессуального эволюционно-демократичного и меритократичного характера. Геополитическая реальность, закономерно выдвигающая в современном мире на передний план прогресса человечества и каждой отдельной личности именно социокультурно-педагогический контекст, обуславливает ведущую роль в нём образования, искусств, нравственно-эстетического творчества. Только они в состоянии в постиндустриальную эпоху естественно органично взаимодействовать с экономической, политической, общественной и другими сферами жизнедеятельности субъектов эволюционно-демократичного развития земной цивилизации XXI столетия, обеспечивая благоприятное гармо-

ничное самосовершенствование структуры каждого из этих закономерно объективных диалектических процессов как факторов-сорегуляторов коммуникативного информационного ресурса России.

Педагоги, работающие в системе базового, дополнительного образования, преподаватели воспитательных заведений на разных ступенях общественной «иерархии» испытывают насущную потребность в системном обновлении фундаментальных мировоззренческих основ своего профессионального инструментария, эффективном внедрении прогрессивных подходов в комплексный процесс разностороннего развития личности сегодняшнего школьника, студента – потенциальных граждан всемирного содружества людей второй половины наступившего столетия. По существу, эта цель представляет собой реальный образовательный ценностный ориентир педагогики искусств и нравственно-эстетического творчества как вероятностно-перспективных функций эмоционально-образных факторов-регуляторов социокультурной энергетики рассматриваемого диалектического процесса, акцентуируемого гармоничными доминантами геополитического контекста развития общества и личности *homo noospherikus*. Неотъемлемым компонентом наших исследовательских поисков является их акцентуация на современных интерпретациях в университетскую практику и мировоззренческих основ социально-педагогической системы В.Н. Шацкой.

Литература:

1. Шацкая В.Н. и др. Бодрая жизнь: из опыта детской трудовой колонии. - М., 1915, 3-е изд. - М.-П., 1923.
2. Шацкая В.Н. Музыка в детском саду. - М., 1917, 3-е доп. изд. 1923.
3. Шацкая В.Н. и др. Учебное пособие по пению (в соавт.). - М., 1949.
4. Шацкая В.Н. Музыка в школе. - М., 1950;
5. Шацкая В.Н. Эстетическое воспитание детей в семье. - М., 1954.
6. Шацкая В.Н. и др. Уроки пения в VII–VIII классах: метод. пособие для учит. пения. - Л., 1962; Музыка в школе. - М., 1963.

А.Ф. Дайкер, Г.К. Рамазанова,
г. Костанай (Республика Казахстан)

Роль семьи в формировании самооценки ребенка

В формировании личности большую роль играет семья – как один из важнейших социальных институтов, который несет ответственность за воспитание, развитие и социализацию подрастающих поколений. Это общность, связанная неразрывными узами близких людей, из которого личность формирует свои ценностные ориентации и жизненные установки. Роль семьи на современном этапе развития общества существенно возрастает, усиливается ее влияние на все стороны жизнедеятельности личности. Условия, методы

семейного воспитания в значительной степени определяют жизненный путь личности.

В современных социокультурных условиях общества большое значение в воспитании личности играет формирование самооценки ребенка. Важным условием в этом процессе являются детско-родительские отношения, стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности. Оценка поведения и деятельности ребенка служит одним из способов выразить свое отношение к ним. Из многочисленных исследований известно, что оценка родителями, педагогами детей становится оценкой детьми самих себя, самооценкой школьника. Если оценка часто повторяется, она формирует соответствующую самооценку.

Основой формирования самооценки личности является принятая в современной психолого-педагогической науке «Я-концепция». Этой проблеме посвящены работы известных отечественных психологов И.С. Кона, А.Г. Спиркина, И.И. Чесноковой, Л.И. Божович, И.П. Шахова, А.И. Липкиной и др. «Я-концепция», по мнению психолога И.П. Шахова, это относительно устойчивая и осознанная система представлений личности о себе, на основе которой человек строит отношение к себе и свое взаимодействие с другими людьми. Понятие «Я-концепции» вошло в словарь относительно недавно, в начале 70-х годов XX столетия. Но изучение этой психологической структуры велось давно. В работах американского психолога У. Джеймса, основателя психоанализа З. Фрейда заложены основы изучения этого психического феномена. «Я-концепция» – это результат, итоговый продукт работы самосознания, который включает три составляющие:

первая – слова, как правило, прилагательные, к которым мы прибегаем для описания особенностей своего характера, составных качеств личности. Например, «общительный», «ловкий», «сильный», «терпеливый» и т.д.;

вторая – самооценка, эмоционально-аффективная оценка того представления, которое мы составляем о себе;

третья – поведенческая реакция, т.е. конкретные действия, которые могут быть вызваны образом «Я» и самооценкой.

Самооценка – это оценка личностью себя, своей внешности, места среди других людей, своих качеств и возможностей, др. Она является системообразующим ядром индивидуальности личности, которая во многом определяет жизненные позиции человека, уровень его притязаний, всю систему оценок. Самооценка влияет на формирование стиля поведения и жизнедеятельность человека. Другими словами, самооценка во многом обуславливает динамику и направленность развития субъекта. Самооценка – личностный параметр умственной деятельности, выполняющий регулятивную функцию. Это результат сложного и длительного процесса, в котором взаимодействуют различные факторы ее формирования: оценки окружающих, анализ самим человеком своих успехов и неудач, результатов деятельности, в которых проявляются качества его личности. Основными средствами и приемами само-

оценки являются: самонаблюдение, самоанализ, самоотчет, самоконтроль, сравнение.

Советские психологи рассматривают самооценку как сторону самосознания личности, как продукт ее развития, порождаемый всей её жизнедеятельностью (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн). Самооценка, как и самосознание в целом, имеет общественный характер и обусловлена социальными условиями.

Западноевропейские и американские психологи рассматривают самооценку как механизм, обеспечивающий человеку ориентацию в окружающей среде, согласованность его внутренних требований к себе с внешними условиями. При этом социальная среда понимается ими как всегда враждебная человеку, враждебная его потребностям и стремлениям. Эта точка зрения З. Фрейда и неофрейдистов (К. Хорни, Э. Фромм). Поскольку самооценка человека, считают они, складывается под давлением постоянного конфликта между внутренними побуждениями и внешними запретами, адекватная самооценка невозможна в принципе. Представление человека о самом себе является неполным, искаженным. По мнению З. Фрейда, наиболее сложные и острые внутренние конфликты личности связаны с переоценкой и недооценкой своей личности. Идеализированное представление человека о своем «Я» постоянно сталкивается с актуальным и реальным «Я».

От условий воспитания в семье зависит адекватная и неадекватная самооценка поведение ребенка. Самооценка личности определяется многими факторами: успехом или неуспехом в деятельности, общественным признанием, воспитанием личности в дошкольном и школьном периодах жизни и, в первую очередь, оценкой взрослых (родителей, педагогов и др. лиц). Если ребенок (в силу объективных трудностей или вследствие неподготовленности к делу) длительное время терпит неудачи, то он может внушить себе, что вообще ни к чему не способен. Может быть и так, что ребенка, его дела и успехи не замечают и не отмечают в семье родители, в школе – педагоги, тогда он начинает думать, что является в каком-то отношении неполноценным и что его дела менее значительны, чем дела других. Такое мнение может закрепиться и стать проявлением его самооценки.

Формирование заниженной самооценки происходит в семье, где родители постоянно порицают ребенка, или ставят перед ним завышенные задачи. Ребенок чувствует, что он не соответствует требованиям родителей. Такие родители в практике семейного воспитания применяют меры воздействия как постоянный укор ребенку. Так относятся к детям чаще всего нервные, переутомленные или неуравновешенные родители. Всякое непослушание, или неловкость ребенка вызывает у них крайнее возбуждение. В пылу гнева они позволяют себе оскорблять или унижать ребенка. В таких случаях в адрес ребенка можно слышать: «дурак», «балбес», «идиот» и т.п. Можно наказывать ребенка за проступок, но нельзя систематически подчеркивать его недостатки (даже если они действительно есть) и унижать его собственное достоинство. Гёте писал, что в отношениях с людьми (особенно с детьми) частое

подчеркивание его недостатков никогда не позволит сделать этих людей лучшими. В самом деле, если людям постоянно внушать, что они бестолковые, они действительно начинают проявлять бестолковость. Но молчаливый укор (вспомним картину художника Ф.П. Решетникова «Опять двойка») может быть действенным, если дети любят своих родителей и уважают, если между ними соблюдается нужная мера близости и отдаленности. Ребенка охватывает стыд и в то же время чувство жалости за боль, причиненную папе и маме.

Дети с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой не претендуют на многое ни в будущем, ни в настоящем. Они не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в своих возможностях, быстро смиряются с тем уровнем успеваемости, который складывается в начале обучения. Тот, кто недооценивает себя, склонен к пассивности, он и во взрослой жизни отказывается занять более высокий пост, считая, что не сможет справиться с новыми обязанностями, оказывается нерешительным, боязливым. Неуверенный в себе человек проявляет нередко меньше способностей, чем имеет. Чувство собственной неполноценности, неуверенности, как и превосходства, также может негативно сказаться на поведении и характере ребенка.

Другим способом формирования заниженной самооценки ребенка, который формирует не только протестное поведение и проблемы во взаимоотношениях, являются запреты, так как они чаще сочетаются с ограничениями, осуждениями и обвинениями. В воспитании детей слово «нельзя» подчас присутствует в лексиконе родителей чаще, чем «можно». Это сопровождается, кроме того, множеством ограничений типа «не делай этого», причем с отсутствием дальнейших указаний: что взамен можно или следует делать. В результате ребенок оказывается окружен запретами, которые постоянно умножаясь, в совокупности обрекают его на полное бездействие. Но ребенок не может без деятельности, без движений существовать. Кроме этого ему необходимо самоутверждение, чтобы его замечали, эмоционально реагировали на него: лишь бы не игнорировали. И если он получает мало одобрения своей деятельности, то привыкает добиваться внимания к себе, осуществляя свои действия таким образом, чтобы получить осуждения и обвинения. Для избегания такого положения и для формирования у ребенка многогранного опыта деятельности ему необходимо слышать не только «нельзя», но и «можно», в том числе в сочетании с «надо». Для этого родителям чаще следует говорить ребенку, что ему делать, чем, что не делать. Если же приходится накладывать запрет, то сразу вслед должна звучать положительно сформулированная фраза, содержащая рекомендацию желательных действий или одобрение.

Школьная успеваемость является важным критерием оценки ребенка как личности со стороны взрослых и сверстников. Личностной особенностью в школьном возрасте может стать *тревожность*. Высокая тревожность приобретает устойчивость при постоянном недовольстве учебной работой со стороны родителей, или когда ребенок учится достаточно успешно, но родители ожидают большего и предъявляют завышенные, нереальные требования. Из-за

нарастания тревожности и связанной с ней низкой самооценкой снижаются учебные достижения, закрепляется неуспех. Неуверенность в себе приводит к ряду других особенностей – желанию бездумно следовать указаниям взрослого, действовать только по образцам и шаблонам, боязни проявить инициативу, формальному усвоению знаний и способов действий. Тревожность усиливает эмоциональный дискомфорт. Получается замкнутый круг. Разорвать этот круг можно, изменив установки и оценки родителей. Родители, концентрируя внимание на малейших достижениях ребенка, не порицая его за отдельные недочеты, снижают уровень его тревожности и этим способствуют успешному выполнению учебных заданий.

Второй вариант – *демонстративность* – особенность личности, связанной с повышенной потребностью в успехе и внимании к себе окружающих. Источником демонстративности обычно становится недостаток внимания взрослых к детям, которые чувствуют себя в семье заброшенными, «недолюбленными». Но бывает, что ребенку оказывается достаточное внимание, а оно его не удовлетворяет в силу гипертрофированной потребности в эмоциональных контактах. Завышенные требования к взрослым предъявляются чаще избалованными детьми. Такой ребенок будет добиваться внимания, даже нарушая правила поведения. Задача взрослых: обходиться без нотаций и назиданий, как можно менее эмоционально делать замечания, не обращать внимание на легкие проступки и наказывать за крупные. Это значительно труднее для взрослого, чем бережное отношение к тревожному ребенку. Если для ребенка с высокой тревожностью основная проблема – постоянное неодобрение взрослых, то для демонстративного ребенка – недостаток похвалы.

Третий вариант – *«уход от реальности»*. Наблюдается в тех случаях, когда у детей демонстративность сочетается с тревожностью. Дети имеют сильную потребность во внимании к себе, но реализовать ее не могут из-за своей тревожности. Они малозаметны, опасаются вызвать неодобрение своим поведением, стремятся к выполнению требований взрослых. Недовольствительная потребность во внимании приводит к нарастанию еще большей пассивности, незаметности, что затрудняет и так недостаточные контакты. При поощрении взрослыми активности детей, проявлении внимания достигается относительно легкая коррекция их развития.

Вместе с тем установлено, что при длительном захваливании ребенка в семье у него формируется установка собственного превосходства и исключительности, проявляется в поведении хвастовство, высокомерие, склонность к карьеризму. Такой ребенок в игре требует к себе привилегий, в школе – особого внимания к себе. Но так как не все сверстники, учителя признают превосходства захваленного, то, естественно, возникают конфликты. Чувство обиды типично для захваленного, а оно нередко ведет к злобе, что способствует образованию тяжелого характера «непризнанного гения». Ребенка наказывают очень редко, система требований очень мягкая.

Было прослежено – зависимость развития самосознания школьников от особенностей семейного воспитания. Дети с точным представлением о себе воспитываются в семьях, где родители уделяют им достаточно много времени; положительно оценивают их физические и умственные данные, но не считают уровень их развития выше, чем у большинства сверстников; прогнозируют хорошую успеваемость в школе. Этих детей часто поощряют, но не подарками; наказывают, в основном, отказом от общения. Внимание, уважительное отношение к детям, любовь согревают, бодрят, заряжают на новую активность. И, наоборот, невнимание, оскорбления огорчают, озлобляют, ведут к пассивности или дезорганизаторским поступкам.

В семьях, где растут дети с высокой, но не с завышенной самооценкой, внимание к личности ребенка сочетается с достаточной требовательностью. Здесь не прибегают к унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает. В становлении адекватной самооценки ребенка используют гибкую систему наказаний и похвалы. Наиболее благоприятствует поведению и деятельности личности, её адекватному развитию – самооценка, соответствующая действительным силам и возможностям. Это уверенность в себе в сочетании с признанием недостатков и возможностей их устранения. Такой человек правильно определяет, что он может, и что нет; если берется за дело, то проявляет максимум активности, к людям относится уважительно.

Родители задают исходный уровень притязаний ребенка – то, на что он претендует в учебной деятельности и отношениях. Дети с адекватным уровнем притязаний и самооценкой рассчитывают на успех. Их представления о будущем оптимистичны, они активны и самостоятельны.

Литература:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
2. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. – М.: Прогресс, 1986.
3. Васильцова З.П. Мудрые заповеди народной педагогики. – М.: Педагогика, 1988.
4. Ковалев А.Г. Психология семейного воспитания. – Минск, 1980.
5. Липкина А.И. Самооценка школьника. – М., 1980.

С.Т. Иманбаева, А.Е. Берикханова,
г. Алматы (Республика Казахстан)

Социокультурное пространство вуза профессиональной подготовки учителей

Исследования социологов, психологов и педагогов раскрывают влияние социокультурной среды на процесс и результат профессиональной подготовки учителей. Студент интегрируется в эту среду, становится его ча-

стью. *Среда становится социализирующим фактором становления учителя.* В самом общем смысле среда понимается как совокупность внешних факторов, влияющих на человека. Как отмечает Н.Д. Хмель взаимодействие индивида с окружающей его *средой* есть условие формирования личности. Однако среда не остается неизменной. Под воздействием всех участников учебно-воспитательного процесса она меняется. Данный факт диктует необходимость учить рациональному взаимодействию учить каждого из участников [1, с. 40]. Все специалисты сходятся в одном: при подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности необходимо учитывать влияние на него средовых факторов.

Изучение специальной литературы показало, что в ней сложились разные трактовки образовательной среды:

- часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, образовательных процессов (Н.Б. Крылова);
- система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития (В.А. Ясвин);
- совокупность возможностей обучения и развития личности, причем возможностей как позитивных, так и негативных (С.Д. Дерябо);
- система ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека (Ю.Н. Кулюткин, А.Тарасов);
- социокультурная система (система общения личностей и социальных групп), которая выстраивается на основе механизмов ценностного регулирования отношений (В.А. Козырев).

По мнению Р.Г. Минзарипов, Г.В. Ившина «Становление конкурентоспособного специалиста представляет собой специально организованный педагогический процесс, направленный на формирование необходимых личностных качеств... Гуманитарная среда выступает непосредственным агентом социализации личности молодого специалиста» [2, с. 43].

Для профессиональной подготовки учителей определенный научный интерес представляет работа Т.А.Ольховой, которая образовательное пространство вуза рассматривает как *фактор становления субъектности студентов*, и выделяет следующие его характеристики:

- целостность;
- компетентный состав, включающий как индивидуальных, так и коллективных субъектов, их взаимосвязь, структурированность;
- открытость пространства;
- преднамеренность создания образовательного пространства и способность его к изменению;
- наличие возможностей, превосходящих потребности субъекта в данный момент времени, что обеспечивает возможность выбора;
- педагогическая целесообразность организации пространства; благодаря его гибкости сохраняются зоны неупорядоченности, в которых рождаются новые ценности, формы, методы, содержание [3, с. 129].

В исследовании Т.А. Ольховой рассматриваются «образовательное пространство университета» и «образовательное пространство личности студента». Под последним ею понимается часть образовательной среды университета, актуализированной студентом на основе субъектного опыта. Профессиональная подготовка носит индивидуальный характер, так как каждый человек может достигнуть успеха только через свою активную деятельность. Этот факт требует обращения к внутренним возможностям студентов, к мотивам их деятельности и способам самостоятельного достижения успехов студентами.

Социокультурное пространство педагогического вуза моделируется с позиции его влияния на студентов, их способности выстраивать индивидуальную траекторию достижения *результатов профессионального становления*. При этом основное внимание уделяется становлению личности учителя, который умеет прогнозировать результаты собственной педагогической деятельности с точки зрения развития учащихся и саморазвития; обладает сформированными, адекватными профессиональными представлениями и умениями целостного видения целостного педагогического процесса. Возникающие на начальных этапах мотивы в дальнейшем определяют особенности их профессионального становления. Возможности социокультурного образовательного пространства вуза определяют *социализирующий потенциал* профессионального становления студентов, их готовность к успешной профессиональной деятельности.

Важное место в профессиональном становлении учителя принадлежит воспитанию активности студентов. Находясь в образовательном пространстве вуза, студент может оказываться под воздействием различных векторов воздействий (факторов) как позитивных, так и негативных. Эти факторы изучаются психологами и социологами, среди которых особое значение имеет работа С.А. Гапоновой [4, с. 114]. Она рассматривает «образовательное пространство высшей школы как «место», где объективно задаются множества отношений и связей в жизнедеятельности студентов, где осуществляются специальные виды деятельности по развитию индивида и его социализации, является специфическим фактором, формирующим функциональные состояния, динамика протекания которых зависят от личностных и индивидуально-типологических особенностей обучающихся, а также от форм и методов обучения и контроля».

На основе анализа современной системы вузовского образования и ее нормативно-правовой базы, а также содержательно-дидактической основы Гапонова С.А. констатирует наличие определенного фона негативных психических состояний у всех участников образовательного пространства вуза и особенно у студентов. Происходящие в процессе нерегулируемой адаптации к условиям высшей школы изменения у студентов, начиная от первого и до выпускного курсов, недостаточны для формирования оптимальных функциональных состояний в учебной деятельности, и это обуславливает необходимость разработки новых подходов к их оптимизации.

Поддерживая инициативы студентов, его самостоятельность, мотивы к достижению успехов в учебе, обеспечивается целенаправленность в их профессиональном становлении. Важное место при этом принадлежит формированию положительной «Я-концепции», что способствует свободному интегрированию личности в социальные отношения.

Находясь в социокультурном пространстве педагогического университета студент может развить свою субъектность. Его элементы в опосредованной форме влияют не только на формирование личностных качеств будущих учителей, но также и профессиональных. Нет сомнения в том, что в самоопределении и самореализации студентов основная роль принадлежит активности и стремлениям каждого, которые обусловлены влиянием на него *коллектива*, в котором учится. Поэтому в данном аспекте исследования немаловажную роль играет и *коллектив*, в данном случае мы имеем в виду студенческий коллектив. Важно, чтобы внешние педагогические требования социокультурного пространства вуза перешли во внутренние требования личности к самому себе. Когда человек чувствует свою социальную значимость, стремление к самоопределению у него усиливается. То есть процесс самосовершенствования не возникает безпричинно, в этом определенную роль играют уровень социальных требований предъявляемых студенту, и на основе этого осуществляется самореализация и самоопределение личности. И этот процесс носит непрерывный характер, так как в социокультурном пространстве педагогического вуза происходит постепенное возвращение индивида, его профессиональное становление.

Формирование и развитие социокультурного пространства вуза является широкомасштабной работой, включающей создание таких условий, которые предполагают использование исторического опыта, богатых духовных и общекультурных традиций, достижений мировой науки и техники. Именно это пространство оказывает осязаемое воздействие на формирование личности будущих учителей, на их самоопределение и самореализацию, так как личность начинает осознавать смысл своей деятельности, свое предназначение, стремящейся жить в гармонии и согласии с самим собой, с окружающей средой.

Однако нельзя социокультурное пространство вуза отождествлять с изолированным фрагментом образовательного процесса. Оно выступает как обязательное условие реализации целостного педагогического процесса. Можно представить социокультурное пространство педагогического вуза в виде совокупности определенных организационных структур, педагогических технологий, направленных на формирование и развитие устойчивого гуманитарного интереса и нравственных, творческих характеристик студентов на основе культурных традиций и общечеловеческих ценностей, ориентирующих личность студента на успешную профессиональную деятельность. Оно является важной составляющей духовности личности, которая характеризуется возвышенностью мыслей, желаний, делает их более открытыми для

разнообразной информации, активизирует деятельность их интеллекта и облегчает освоение выбранной профессии.

Педагогический вуз не может ограничиваться только тем, чтоб снабжает своих студентов запасом знаний по определенным предметам для отдаленного будущего их будущей профессиональной деятельности. Вуз руководит жизнью студентов, организует их быт, труд в период обучения. Таким образом в организации учебно-воспитательной работы со студентами с позиции реализации гуманистических принципов, интересы студента должны быть для вуза не только контролирующими, корректирующими факторами, но и в известной степени и направляющими.

Формирование социокультурного пространства педагогического вуза – это комплексная и многоуровневая система мероприятий, предусматривающих создание таких условий в нем, при которых содержание, структура и методы обучения и воспитания в совокупности отражали бы процессы, происходящие на уровне культуры в целом. Эти условия предполагают использование исторического опыта, богатых духовных и общекультурных традиций, достижений мировой науки и техники. Ведь именно пространство со всеми его составляющими элементами оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности.

Являясь одним из мощных социальных институтов, высшие учебные заведения имеют достаточно возможностей для оформления социального облика и мировоззрения будущего учителя. Значимым является мнение В.М. Журавовского, который отмечает: «высшая школа – это особая социокультурная среда, где, кроме образовательных услуг, которые она оказывает, имеют место самые разные взаимодействия – как внутри, так и с обществом. Каждый университет кроме «продукции», если так можно выразиться, в виде выпускников, создает и новые научные знания, новые технологии, новые информационные ресурсы. Кроме того, что не менее важно, оказывает решающее влияние на формирование людей. То есть эта социокультурная функция университета очень значима. Образование – это абсолютная ценность» [5, с. 101].

Следует рассматривать социокультурное пространство вуза в совокупности функционирования всех структурных подразделений университета по вертикали и горизонтали, а также ориентированность его на сотрудничество с внешними организациями. Особенность формирования его в современных условиях состоит в том, что образовательная деятельность носит гуманистический характер, по направленности соответствует требованиям целей подготовки педагогических кадров XXI века. Такое пространство направлено на превращение вуза не только в учебный, профессиональный центр, но и в социокультурный, духовно-нравственный, интеллектуальный.

Характерно, что небольшие первоначальные достижения студента в социокультурном пространстве педагогического вуза создают предпосылки для его дальнейшего роста и очень важно их видеть и создавать условия для дальнейшего развития в процессе личностного и профессионального роста.

Например, участвуя в работе кружков, спортивных секций, олимпиадах студенты достигшие положительных результатов, стремятся еще больше работать над собой в этом направлении. Самое главное здесь выявить у студента наклонности, интересы, способности и суметь помочь им развить их в различных видах деятельности, например через выступление на студенческой конференции, участие в конкурсах и т.д. Успехи и достижения говорят студенту об его возможностях, нераскрывшихся способностях, о скрытых резервах в духовной, интеллектуальной, волевой сферах и вселяют уверенность в своих силах. У таких студентов позитивно меняется отношение к себе, к окружающим, к работе.

Социокультурное пространство педагогического вуза предполагает комплексное воздействие на становление личности учителя, где созданы все необходимые условия, при которых функционирование педагогического процесса отвечает жизненным интересам и потребностям студентов, обеспечивает такую деятельность которая вызывает позитивные переживания, мотивирует к ценностному отношению к будущей профессии, осознанию социально-значимой роли и характера профессиональной деятельности, формированию гуманистически ориентированной личности учителя, с развитым социально ответственным отношением к себе, профессии, и социуму, готового к достижению успешных результатов деятельности.

Изучение особенностей влияния социокультурного пространства на личности учителей к успешной профессиональной деятельности, позволило сделать следующие выводы:

1) социокультурное пространство вуза существенно влияет на формирование личности учителей, профессиональную подготовку к успешной профессионально-педагогической деятельности;

2) развитие социокультурного пространства педагогического вуза базируется на личностно-ориентированном, деятельностном, компетентностном, аксиологическом, акмеологическом и др., способствующих самоактуализации, саморазвитию и самореализации будущих учителей;

3) гуманизирующее и социализирующее воздействие рассматриваемого образовательного пространства осуществляется через функции всех структурных подразделений вуза при активной включенности студентов в различные виды деятельности как образовательная, мыслительная, творческая, научно-исследовательская и др.;

4) социокультурное пространство вуза как система многомерно, открыто, структурировано последовательно от личностного пространства каждого студента до общеуниверситетского с ориентацией на выход в социокультурное пространство общества;

5) социокультурное пространство педагогического вуза воплощает в себе взаимно детерминированную совокупную деятельность всех субъектов целостного педагогического процесса;

6) оно строится на принципах междисциплинарного взаимодействия, межкафедрального сотрудничества и является одним из фундаментальных, ведущих факторов социально-гуманитарной подготовки будущего учителя.

Таким образом, социокультурное пространство вуза, функционирующее на основе реализации необходимых методологических подходов к профессиональной подготовке способствует формированию личности учителей профессионально подготовленных к успешной профессиональной деятельности.

Литература:

1. Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса. Алматы. - 1998. - С.83.
2. Минзарипов Р.Г. Гуманитарная среда классического университета и формирование конкурентоспособной личности. //Высшее образование в России. №5, 2009. С43-50.
3. Ольховая Т. А. Становление субъектности студента университета: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. - Оренбург, 2007. – 437 с.
4. Гапонова С.А.Функциональные психические состояния студентов в образовательном пространстве вуза: Динамика, детерминанты, оптимизация: дисс. ...д. психол. наук.: 19.00.07. – Нижний Новгород, 2005. – 336 с.

Ким Чан Кю,
г. Сеул (Республика Корея)

Истоки религиозного воспитания в вузах Кореи

В 19 веке в Корею пришло христианство. Первые христианские миссионеры стали открывать учебные заведения, больницы и другие организации, основанные на христианском духе. Так в Корее началось христианское миссионерство.

Миссионерское служение через учебные заведения и больницы приносило множество плодов. На фоне сложного положения христианства в мире, в Корее оно росло быстро и оказывало на общество большое влияние. В то же время следует подчеркнуть, что современное христианство в Корее хотя и имеет большие плоды, но не редко становится объектом негативного восприятия со стороны общества. Это негативное восприятие имеет место и по отношению к вузам, особенно на те, которые основаны на христианстве. Находясь в атмосфере такого негативного восприятия христианства сегодня, вузы, в основе которых лежит христианский дух, также воспринимаются обществом негативно, и это изменить очень сложно.

Говоря об университетах, основу которых составляет христианский дух, употребляют выражение «христианский вуз». Ха Йонджо, пастор церкви «Оннури» в Сеуле так учил своих прихожан: «Для общества, в котором истина исчезает, где царит обман и коррупция, единственной надеждой является Иисус Христос». Под лозунгом «*Церковь – надежда мира*», он проповедал

вал, что прихожане должны выполнять в обществе роль света и соли, а церковь, в которой собираются верующие в Иисуса Христа, должна стать надеждой мира.

Христианство в Корее имеет удивительно большое влияние на общество, но, к сожалению, сейчас к нему относятся критически, соответственно такой критике подвергаются и христианские вузы. В них во время обучения изучаются и обсуждаются темы, раскрывающие основы христианства, для обеспечения их более глубокого понимания. Прилагается много усилий, чтобы улучшить содержание обучения. Замечено, что, если в процессе обучения студенты сталкиваются с некоторыми христианскими положениями, пусть и не требующие глубокого изучения, то это вызывает не редко у них антипатию и нежелание внимать в их содержании и усваивать.

В христианских университетах раз в неделю проводится в часовне богослужение, а также занятие по предмету «Христианская культура». Они ориентированы на то, чтобы способствовать усвоению студентами христианской культуры и выполнять ритуалы, воспитывая тем самым христианский характер. Это создает предпосылки воспитания у студентов христианские взгляды на жизнь, чтобы каждый из них был способным жить в этом мире так, как предписывает Библия, и как жили библейские личности.

Кан Йонсен пишет следующее об образовательных целях проведения богослужений в университете и изучения христианской культуры: «Конечная цель преподавания христианской культуры в христианских университетах студентам различных специальностей может заключаться в следующем: помочь им в свете изучения учения Библии, христианской истины, христианского взгляда на жизнь, христианских ценностей и христианского восприятия мира, еще яснее понять свою академическую специальность» [2].

В рамках изучения христианской культуры в христианских вузах предусмотрены такие темы, как: «Христианство и мировая культура», «Христианство и современное общество», «Библия и христианство», «Христианство и мир», «Понимание христианства» и др.

В большинстве христианских вузов, чтобы получить диплом предусмотрена, необходимость посещения студентами еженедельного университетского богослужения в течение шести или минимум четырех из восьми учебных семестров. При этом в большинстве случаев студенты, которые исповедуют другие религии, все равно должны были в обязательном порядке посещать еженедельные университетские богослужения и занятия по курсу «христианская культура», и лишь в некоторых вузах разрешается заменить этот предмет на другой.

В Корее, сколько религий (буддизм, вон-буддизм, католичество), столько и университетов, основанных на принципах той или иной религии. При создании таких вузов открываются и школы, основанные на тех же принципах, что и вузы, и чтобы осуществить свои цели академическим вопросам. С целью углубления понимания теоретических основ своей религии, вузы организацию учебно-воспитательной работы, включая в ученый про-

цесс обязательные предметы о культуре этой религии. Поэтому, крайне мало таких вузов, которые бы включали в процесс обучения предметы о понимании иной религии, кроме той, на которой основан тот или иной вуз.

В корейском обществе, где есть столько различных религий, необходимо, чтобы они сосуществовали мирно, чтобы каждая из них оставалась верной своему истинному образу и имела правильное понимание о вере другой. Следовательно, можно сказать, что религиозное воспитание студентов осуществляется в соответствии с канонами его восприятия молодыми людьми, которые будут играть центральную роль в будущем. Религиозное воспитание студенчества в них является важной задачей образования, образовательного процесса в вузах [1].

Позиция зрелого верующего состоит в том, чтобы признавать не только что религия, к которой он привержен, правильная, основополагающая, но и признавать, что вера другого человека тоже может быть правильной и основополагающей. Чтобы иметь такое отношение к религии, необходимо быть терпимым и уважительным к представителям других религий. Таким образом, молодые студенты, которые живут в вузовском обществе, где они призваны сосуществовать представители различных религий.

Изложенное позволяет сделать следующие выводы. Мы все хорошо знаем, что причина, по которой корейское общество испытывает все большее недоверие и антипатию по отношению к христианству, состоит в агрессивном христианском миссионерстве, а также в недружелюбном отношении некоторых христиан, которые неверно понимают Библию. На фоне такой реальности, христиане, и особенно религиозные специалисты учебных заведений, которые учат молодых студентов, должны прилагать еще больше усилий в христианском воспитании студенческой молодежи. Я также думаю, что в христианских вузах, основанных на духе христианства, лежит большая ответственность и перед обществом.

Литература:

1. Йон Ёхан. Поиск духовного образования, которое приведет к общине // Вузы и миссия. – Сеул, 2002.
2. Кан Йонсен. Миссионерство через изучение христианского общего образования // Вузы и миссия. – Сеул, 2000.

В.Ф. Кривошеев, О.И. Воленко,
г. Москва

Идеи воспитания чести и благородства в отечественном образовании XVIII века

Рост патриотического самосознания в сочетании к свободе и равноправию всегда были характерны для России. Однако, именно XVIII век является

наиболее показательным с точки зрения анализа явлений европеизации в образовании, которые дали уникальное сочетание осмысленного перехода от неконструктивной западническо-славянофильской логики межкультурного диалога внутри страны к относительно успешным попыткам отбора чужих ценностей, идеалов, принципов, организационных форм, методов и средств образования в логике образовательных потребностей представителей определенных сословий. В России речь шла, прежде всего, о воспитании детей «благородного» сословия, воспитанию детей купцов, мещан и крестьян уделялось крайне слабое внимание.

В этот период отечественная педагогика не приобрела столь яркой политической окраски в Европе и не воспринималась одним, как одно из средств, способствующих революционному преобразованию общества. Особых политических разногласий относительно целей воспитания у российских просветителей не наблюдалось, за исключением, А.Н.Радищева.

Русская православная церковь также не оставалась в стороне от процесса общественного воспитания. Стефан Яворский и Феофан Прокопович придали своеобразные «рационалистические» черты православному Богословию [12]. Особых противоречий между церковными и российскими светскими представлениями об идеале человека и цели воспитания не было. Повсеместно в светских учебных заведениях были оборудованы православные храмы. Вместе с тем к концу века Закон Божий занял в содержании образования свое место. И, таким образом, в российской философско-педагогической мысли происходило постепенное внедрение идеалов человека, отражавших учения европейского Просвещения фактически во всем имевшемся спектре, при сохранении черт православного идеала. Российская философско-педагогическая мысль приблизилась по форме к европейской и даже начала продуцировать собственные идеи, особенно отражавшие проблемы многонациональности страны и адаптации европейских представлений об идеале человека к православному подходу.

Условно можно выделить три основных этапа развития взглядов на воспитательный идеал:

I период – петровские реформы, в которых доминировали идеи, связанные с системой ценностей дворянского служения;

II период – стагнации и отступления от ценностных ориентаций петровской эпохи, наступивший сразу после смерти императора и продолжавшийся до воцарения императрицы Екатерины II, утверждающий ценности превосходства привилегированного сословия – дворянства, когда об истинном предназначении общественного авангарда временно забыли;

III период – период правления Екатерины II и Павла I – вынужденная переориентация высшего общества под воздействием экономических факторов на европейские представления об идеале человека и целях воспитания.

В среде дворянства начало складываться представление о человеке как о самоценной личности. Возникновение такой ценностной ориентации в полной мере отражало ход формирования взглядов на жизненные ценности и це-

ли воспитания, происходившее в Западной Европе. Именно это направление предвосхитило наиболее важные изменения в общественном сознании и в системе образования. Эти изменения не могли не отразиться на системе воспитания. Так, цель создания различных учебных заведений нового типа стала коренным образом отличаться от той, которая ставилась раньше. На смену идеям религиозно-патриархального просвещения, защиты от ересей и подготовки священнослужителей различного ранга пришло прагматичное устремление российского государства готовить профессиональные кадры, необходимые для обустройства и развития империи.

Произошли глобальные изменения в целевых установках российской школы. При создании учебных заведений нового типа менялись цели, характерные для русских школ. Идеи «Привилегии...» Эллино-греческой академии, утвержденные указом царя Алексея Михайловича при ее создании, фактически не допускавшие к преподаванию иностранцев, ограждавшие слушателей от любой «латинской» ереси, запрещавшие преподавателям даже хранить в своем доме иностранную литературу, кардинально меняются. Светские науки и иностранные языки в школах петровской эпохи стали занимать ведущее место. Распространенным явлением стали гарнизонные школы в русской армии. После создания специальных корпусов для подготовки офицеров в полковых и гарнизонных школах стали обучать и простых солдат. Такая практика, возможно, и не была повсеместной, но отечественное светское начальное образование в этот период получило первичный импульс.

Как известно, в 1701 году по указу Петра I в Москве было открыто первое государственное учебное заведение, главной целью и назначением которого была профессиональная подготовка кадров для государственной службы. Многие учащиеся направлялись на практику в Англию и Голландию, где они приобретали необходимые практические навыки и овладевали иностранными языками. О возможном «заражении» молодых людей западными ересями вопрос уже не поднимался. Сподвижник Петра Великого Феофан Прокопович демонстрировал новое видение целей образования. Светскость и светский образ жизни приобретали конкретные внешние черты, за которыми все более явно представлялся и новый идеал человека, и система его воспитания.

Безусловно, только внешних, материальных признаков для воспитательного идеала было недостаточно, ведь речь шла о новом духовном идеале, имевшем уже другое этическое содержание. В «дворянской империи» таким идеалом становился человек, служащий своему отечеству, преисполненный государственных интересов, ставящий эти интересы на первый план. И к чести Петра Алексеевича следует отметить, что он сам стал примером – носителем этого образа. Именно для тех, кто должен был посвятить себя государственной службе, воспитанию людей нового типа, создавалась система образования в молодой Российской империи. Динамика создания таких государственных специальных учебных заведений была необычайно высока.

В результате в первой трети XVIII века в Российской империи сложилась своеобразная система образования, мало похожая на те, которые существовали в Европе. В 1725 году в России уже начала свою работу Академия наук в Петербурге, но не было традиционных европейских гимназий. Русская школа совершила как бы скачок от православной школы «учения книжного», к специальной государственной школе. Идеал светского человека был абсолютно новым для российской жизни. Его становление и укоренение не предварялось длительными спорами философов, политиков и педагогов, долгими прениями сторонников и противников. Новый идеал насаждался царскими указами в очень короткие сроки. При этом, чаще всего регламентировались лишь внешние признаки нового человека: отсутствие бороды, европейский костюм, владение иностранным языком и т.п.

Новому представлению о человеке предстоял нелегкий путь проникновения в российскую жизнь, в общественное сознание, что и происходило постепенно на протяжении всего столетия. В российской философской и педагогической мысли того времени отражались идеи просветителей Европы, которые, синтезируясь в сознании русских мыслителей с идеями традиционными для России, формировали весьма самобытные представления об идеале человека, которые и легли в основу целей воспитания и образования будущего.

Жесткая внешнеполитическая обстановка в России начала XVIII века не позволяла тратить много времени на продумывание и организацию слаженной и самобытной системы образования, поэтому практически все типы новых учебных заведений, формы их организации и методы работы были заимствованы в Западной Европе. Петровская империя использовала людские ресурсы наряду с корабельным лесом, пенькой, металлом. Образование оказалось плотно интегрировано в экономику и стало одним из средств развития государства.

Более широкие и перспективные образовательные проекты не устраивали Петра. Так, например, весьма разумные и перспективные планы Ф.С. Салтыкова (ум. 1715), отраженные в его «Пропозициях», представленные царю на рассмотрение вызвали гнев и негодование [11]. Опальный Ф.С. Салтыков предлагал программу широкомасштабной разносторонней подготовки и воспитания юношества различных сословий. При всей ее утопичности, в ней содержалась важная и разумная идея – идея разностороннего образования.

Прогрессивными представляются и предложения И.Т. Посошкова: обучение крестьян представлялось необходимым условием развития русской деревни, которая, как все российское государство, находилась в преддверии глобальных буржуазных изменений [10]. Однако, мнение государя оказалось иным, и И.Т. Посошков (как и Ф.С. Салтыков) оказался в опале. Многие современники петровских реформ предвидели последствия «утилитарно-потребительской» политики узкого и насильственного образования, которые не замедлили сказаться в 30 – 40-е годы XVIII в. Воспитательный потенциал

петровского образования оказался недостаточным для подготовки дворянского авангарда – носителя духа и идей государственного переустройства России.

Сегодня важной представляется следующая особенность: после смерти Петра I ярко проявился консерватизм общественного сознания дворянства. Принудительное обучение не пошло впрок родовитым недорослям. В то же время, для детей «разночинных» родителей, в горнозаводских школах был установлен иной порядок обучения. В инструкции «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах», составленной В.Н. Татищевым содержались идеи, намного опередившие свое время: «Чтоб ученики охотнее и скорее обучались и меньше принуждения и надзирания требовали, давать им мерные уроки, и как скоро который урок свой выучит, так скоро его с похвалою из школы выпустить, через что и ленивым подается лучшая охота».

В этот период ярко проявилась закономерность, сущность которой заключалась в том, что социально-экономические и политические условия не были достаточны для утверждения определенной цели воспитания. Эта цель начинала работать тогда, когда она сама и соответствующие ценностные установки, а так же представления об идеале человека становились достоянием общественного сознания.

В период правления Анны Иоанновны (1730-1740) и Елизаветы Петровны (1741-1761) особенно ярко стало проявляться стремление русского дворянства к признанию своих исключительных прав.

Чрезмерная «аристократизация» дворянского сословия после Петра I проявлялась во многих сферах: в укреплении прав владения крепостными людьми, предоставление большей власти над ними, в запрете на физические наказания дворян за провинности, в праве выбора типа обучения для дворянских детей – школьного или домашнего, в появлении школ для детей исключительно дворянского происхождения и т.п. Результаты такой государственной политики не замедлили сказаться: в 60-е годы XVIII столетия выяснилось, что каждый десятый дворянин неграмотен, каждый второй имеет лишь начальное образование и только 15% дворян имели повышенное образование.

Новый светский идеал человека и цели воспитания, идеи воспитания благородства и чести гражданина утвердились как основа воспитания дворянских детей и юношества практически во всех привилегированных учебных заведениях России. Во второй трети столетия началась трансформация системы образования, созданной Петром I. Политика принуждения дворян к службе компенсировала известную слабость собственно воспитательного влияния, которая была неизбежна и характерна для профессиональных школ, созданных в начале века. На смену стремлению первого русского императора любой ценой поднять страну, привлекая грамотных и деятельных людей из всех сословий, щедро одаривая и награждая их деньгами, поместьями и высокими титулами, пришли помыслы об установлении «порядка вещей», о со-

здании замкнутого сословного круга дворянства, в который иные – «подлые» люди не были бы вхожи.

Классическое образование, отвечавшее развивающимся целям воспитания, стало для России новым явлением. Нередко его основной смысл сводился только к тому, что в его содержание обязательно вводились «мертвые языки» - латинский и греческий, и математика в качестве фундаментальной основы развития сознания человека. Можно подчеркнуть, что сегодня для отечественного образования, представляется более важным нечто иное: внедрение и развитие классического образования было важным этапом в процессе изменения представлений об идеале человека и цели воспитания, учебные заведения ориентировались не на установки петровской эпохи, предполагавшие максимально быструю подготовку специалистов, а на подготовку к жизни более свободного человека, который должен был иметь право выбора сферы приложения своих сил. Такой подход для отечественной образовательной практики, получивший свое развитие в период царствования Екатерины II, являлся принципиально новым и отражал ранее не встречавшееся в России видение человека и его воспитания в целом.

Идеалы в России складывались на протяжении многих лет, когда не существовало единого и твердого понятия относительно личностных качеств русского дворянина. Важнейшими понятиями при описании идеала дворянина являлись «честь», «благородство», «служение». Честь и благородство трактовалось обычно как личностные свойства, производные от совести, как основа, из которой складывается внешнее отношение к человеку – его репутация. Служение, так же трактовалось как производное от чувства любви к отчизне и готовности к самопожертвованию для ее блага, как чувство долга. Морально-этическое наполнение этих понятий развивалось во второй половине столетия, приобретая все более четкое для постановки цели воспитания содержание.

В учебной книге, изданной в 1783 году по указанию Екатерины II, «О должностях человека и гражданина» [6] имеется понятие «любопочестие», которое определяется как «склонность чести достойным себя учинить и старание делать то, что истинная честь приобретается... Не надлежит нам... честь едину намерением дел наших поставлять: исполнение должностей наших да будет самое их намерение». «Честь» и «служение», таким образом, представляются единым, неразрывным стремлением личности, в какой-то мере целью его жизни в идеале, при чем сама по себе «честь» не возводится в самоцель, всячески подчеркивается ее вторичность, качество свойства человека, которое необходимо приобрести через искреннее и верное служение монарху, родине и российскому народу. Реализация новой цели воспитания была взята под жесткий государственный контроль. Новые государственные учебные заведения, прежде всего кадетские корпуса и институты благородных девиц отличались хорошей организацией и определенностью подходов к педагогической реализации данной цели.

Для реализации этой цели, прежде всего, следует отметить изоляцию воспитанников и процесса воспитания в учебных заведениях от семьи и общества (родители кадетов Шляхетного сухопутного корпуса, отдавая своих пяти-шестилетних сыновей для обучения, подписывали специальное «Объявление» о передаче своего ребенка для воспитания и обучения на пятнадцатилетний срок без последующих требований их возвращения или даже кратковременного отпуска).

Содержание образования кадетов представляло широкий круг учебных предметов, преподавание которых должно было соответствовать возрастным возможностям учащихся. На каждой из пяти возрастных ступеней добавлялись дисциплины, требовавшие больших интеллектуальных усилий и самостоятельности при изучении. В Уставе корпуса содержались важные замечания педагогического характера, указывавшие те личностные качества воспитанников, на развитие которых особенно следовало обращать внимание воспитателей и преподавателей:

дети 6-9 лет – развитие собственных познавательных потребностей, обучение тому, «что еще сходствует с их годами»;

9-12 лет «внушать любовь к добродетели и добронравию, примечать природную склонность ума» в каждом;

12-15 лет – «делать прилежно опыты склонностям питомцам, дабы узнать, кто к которому званию способнее, к воинскому ли или гражданскому»;

15-18 лет – «подавать примеры чести и тех мыслей, кои к добродетели ведут...» и разделить кадетов на тех, «кто в воинское и в гражданское звание идет», предоставив им возможность изменить свое решение в любой момент;

18-21 год – помочь «зрело» осуществить выбор места службы Отечеству.

Большое внимание уделялось моральному облику преподавателей и воспитателей. С младшими работали женщины, с кадетами среднего возраста – воспитатели-мужчины, со старшими – кадровые военные. От них требовалось во всем служить примером воспитанникам, и отбор на эти вакансии был весьма строгим.

В целом по России было организовано несколько кадетских корпусов. Наибольшую известность получили Шляхетский сухопутный, Морской и Пажеский корпуса. Такой набор привилегированных учебных заведений не был случаен. Дворянская служба в середине столетия получила четкое деление на военную сухопутную и морскую, придворную и гражданскую. Каждое из указанных учебных заведений специализировалось на подготовке обучающихся к дальнейшей реализации своих усилий – служению по одному из этих направлений.

Новым для России в этот период было изменение отношения к образованию женщин. Дворянское сословие выработало к этому времени не только мужской, но и женский идеал благородного человека. Институты и пансионы для благородных девиц получили значительное распространение и пользова-

лись популярностью. Благородная скромность в поведении, благоразумие, доброта, трудолюбие и домовитость, знание иностранных языков, любовь к книге и прочие «светские добродетели» составляли тот образ идеальной женщины, к достижению которого в своих воспитанницах стремились воспитатели российских пансионов благородных девиц.

Эволюция идеала человека в России нашла свое отражение и в изменении целей и задач воспитания, и в развитии таких учебных заведений, как гимназии. Традиционно европейское образование гимназического типа оказалось невостребованным, скорее всего, по причине несоответствия своих целей и воспитательных задач образовательным нуждам прагматической петровской эпохи. Тем не менее, в России открывались гимназии. В основном их открывали иностранцы. До наших дней дошли сведения о ряде «немецких школ»: гимназии Швимера в Ново-Немецкой слободе в Москве в 1701-1703 гг., немецкой школе Пауса и Битнера (1705 –1706 гг.) в Москве, школах Г. Вурма, Гагина, Нордгрена (1711 –1715) и др. Термин «немецкие школы» обозначал принадлежность данных учебных заведений иностранцам, а также то, что преподавание в них велось на иностранных языках: французском, шведском – не обязательно на немецком. Эти гимназии европейского типа объединяла одна особенность – непродолжительность существования (2-3 года). Эти школы закрывались по причине отсутствия учеников и из-за разногласий, возникавших с православной церковью.

Аналогичная судьба постигла и Академическую гимназию в Петербурге, открытую при Университете Российской Академии наук в 1726 году. С первых лет своего существования эта гимназия испытывала трудности с набором слушателей. По-видимому, дворянские дети, рекрутируемые по указу Петра I в солдатские полки и обучавшиеся в гарнизонных школах при них, не стремились получать классическое образование, так как ничего существенного для продвижения по службе оно не давала. Немногочисленными гимназистами становились в основном дети иностранцев, проживавших в России, и дети из семей разночинцев.

В деятельности названных выше типов общеобразовательных школ ярко проявилось несоответствие воспитания в них молодых людей новому российскому идеалу человека. В период с 1758 по 1765 годы Академическую гимназию курировал М. В. Ломоносов. Ему удалось несколько оживить учебный процесс в этом учебном заведении, упорядочить его деятельность, восстановить преемственность в содержании образования между гимназией и университетом. Собственно воспитание ребенка, таким образом, возлагалось на семью. В русской гимназии эпохи Петра I господствовала очевидная односторонность, которая выражалась в игнорировании «светского» воспитания учащихся, выработки у них нравственных качеств, что снижало ее популярность у представителей дворянского сословия. Это не соответствовало все еще сохранявшим свою силу представлениям о первичности и приоритетности именно воспитательных задач, унаследованных со времен господства православно-патриархального воспитательного идеала. Так, например Григо-

рий Николаевич Теплов (1711-1779), знатный придворный сановник, разработавший многие положения и идеи реформирования российского образования в 30-е годы XVIII столетия, ставил на первое место именно воспитательные задачи: «Всех сих гимназий главный предмет состоит в воспитании юношества во благонравии, вперяя в них вкус к доброму, тихому и трудолюбивому житию и украшая разум их всеми теми науками, к которым они окажутся способными...»

Очевидно, что в этот период воспитание практически было полностью переориентировано на новый светский идеал человека, для купеческого воспитания была характерна практическая направленность, связанная с характером коммерческой деятельности, в сочетании с воспитанием у детей православного благонравия.

От достаточно стройной и уравновешенной, с точки зрения укладов российской сословности, системы образования, созданной в середине XVIII века, отличался один из реализованных на практике проектов И. И. Бецкого. В Москве и Петербурге в 1770 году были открыты воспитательные учреждения для разночинцев принципиально нового типа. Московский и Петербургский воспитательные дома были созданы на основе идей английских просветителей, стремившихся реализовать идею природного равенства людей. В воспитательные дома на полный пансион принимались дети всех сословий и любого пола. В процессе обучения в этих домах педагогам предлагалось выявлять их природные склонности и дарования воспитанников и в зависимости от них учить наукам или ремеслам. Этот подход отражал уже новый взгляд на человека, его место в обществе и цели воспитания.

В Воспитательных домах, в отличие от низших училищ, были запрещены телесные наказания. Идея уважения к личности любого человека в те годы для России не могла не казаться слишком либеральной. В период разгара восстания под предводительством Емельяна Пугачева, И.И. Бецкой не раз слышал в свой адрес обвинения.

В целом, идея создания таких воспитательных домов для народа была отвергнута, в России сложилась система образования, точно соответствовавшая сословному делению общества. Цели воспитания во всех учебных заведениях соответствовали сословным идеалам. Новый светский подход фактически был реализован только в привилегированных учебных заведениях.

В заключение отметим, что внедрение и развитие классического образования в России было важным этапом в процессе изменения представлений об идеале человека и цели воспитания, так как новые учебные заведения ориентировались уже не на установки петровской эпохи, предполагавшие максимально быструю подготовку специалистов, а на подготовку к жизни более свободного человека, имеющего волю и право выбора сферы приложения своих сил. Такой подход для отечественной образовательной практики, получивший свое развитие в период царствования Екатерины II, являлся принципиально новым и отражал ранее не встречавшееся в России видение человека и его воспитания в целом.

Важнейшими понятиями при описании идеала дворянина в середине XVIII века являлись «честь», «благородство», «служение». Честь и благородство трактовалось обычно как личностные свойства, производные от совести, как основа, из которой складывается внешнее отношение к человеку – его репутация. Служение, так же трактовалось как производное от чувства любви к Отчизне и готовности к самопожертвованию для ее блага, как чувство долга. Морально-этическое наполнение этих понятий развивалось с течением времени, приобретая все более четкое для постановки цели воспитания содержание. «Честь» и «служение», таким образом, представляются единым, неразрывным стремлением личности, в какой-то мере целью его жизни в идеале, причем сама по себе «честь» не возводится в самоцель, всячески подчеркивается ее вторичность, качество свойства человека, которое необходимо приобрести через искреннее и верное служение родине и российскому народу.

Литература:

1. Блинов В.И. Эволюция аксиологических оснований теории и практики образования в России (XVIII – начало XX в.): моногр. – М.: Прометей, 2002. – 232 с. (Серия: «Научные труды Московского Педагогического Государственного университета»).
2. Генеральный план гимназий и государственных училищ // Полное собрание законов Российской империи. - Т.5. - № 2736. - СПб., 1830. - С. 67-74.
3. Исторический архив / под. ред Б. Д. Грекова. Т. 5. - М.-Л., 1950. – С. 168-169.
4. О даровании вольности российскому дворянству // Хрестоматия по истории СССР / сост. Белявский М. Т. и Павленко Н. И. - М., 1963.
5. О дворянстве. - СПб.: Б.и., 1808.
6. О должностях человека и гражданина. - СПб., 1996. (репринт).
7. О немецких школах в Москве. (В первой четверти XVIII века) // Документы Московских архивов, собранные С. А. Белокуровым и А. Н. Зерцаловым. (Место и год издания не известны). – 232 с.
8. Планы и уставы генерального поручика Бецкого Шляхетного сухопутного кадетского корпуса. - СПб., 1766. - 32 с.
9. Полное собрание законов Российской империи. - Т. IV, № 3718. - СПб., 1830. – С. 314-346.
10. Посошков И.Т. Собрание сочинений. - М., 1951.
11. Салтыков Ф. С. Пропозиции // Памятники древней письменности. - Т. 83, прил. 5. - СПб. 1891.
12. Самарин Ю.Ф. Стефан Яворский и Феофан Прокопович. Сочинения. - Т. 5. - М., 1880. - С.149-156.
13. Сычев-Михайлов М.В. Из истории русской школы и педагогики XVIII века. – М.: АПН РСФСР, 1960.
14. Троицкий С.М. Дворянство в России от начала XVIII века до отмены крепостного права. - Киев, 1870.
15. Юности честное зерцало, или Показание к житейскому обхождению, собранное от разных авторов повелением Его Императорского Величества Государя Петра Великого блаженная и вечнодостоинная памяти. – СПб., 1717. – 56 с.

Место и роль вожатого в разрешении конфликтов в группе детского оздоровительном лагере

Пожалуй, стоит начать с того, а кто же такой «вожатый» и к чему он должен быть готов. Вожатый – педагог, работающий с детским объединением, проще говоря, с детьми. Вожатые должны быть готовы к тому, что он должен относиться ко всем детям одинаково. У него не должно быть любимчиков. Когда вожатые постоянно поощряют и хвалят успехи и достижения одного из детей в отряде, дети могут обозлиться на «любимчика», тем самым возникнет раздор в отряде. С этого и начинаются конфликты.

Опыты работы в детском оздоровительном лагере свидетельствует о том, что в работе не редко возникает необходимость в разрешении, возникающих конфликтов в деткой группе. Изучение опыта деятельности по разрешению детских конфликтов позволил выделить характерные этапы деятельности, направленных на разрешение, возникшего конфликта в лагере между детьми. К таким следует отнести:

Во-первых, определить с чего начался конфликт.

Во-вторых, изучить поведение каждого ребенка в конфликтной ситуации. Это бывает часто возможно, когда вожатый оказался свидетелем, складывающегося конфликта.

В-третьих, успокоить всех, кто замешан в конфликте.

В-четвертых, позволить выговориться каждому, кто участвовал в конфликте. Чтобы ребенок понял, что его мнение и объяснение важно, нужно попросить каждого рассказать свою точку зрения на случившееся.

В-пятых, привлечь детей к поиску путей по преодолению возникшего конфликта.

Каждый, кто хочет связать свою жизнь с педагогикой, рано или поздно проходит практику в детских оздоровительных лагерях в роли вожатого. Когда родители передают тебе в руки своего ребенка, ты понимаешь, что ты несешь полную ответственность за его жизнь. Если ребенок уживается в отряде, то конфликтов возникает по минимуму. В свою очередь нужно быть начеку и знать, что нужно делать, чтобы не допустить возникновения конфликтов. Практика свидетельствует о том, что этому может способствовать следующее:

1. Не общаться с детьми в приказном тоне, в повелительном наклонении. Если допустить говорить с ребенком в таком тоне, он может закрыться, замкнуться в себе и тогда уж точно причина конфликта не будет известна.

2. Научиться доверять детям. Только доверяя ребенку, он может открыть душу своему вожатому.

3. Необходимо научиться уважать и ценить личность каждого ребенка. Хоть ребенок и мал, но все же он личность и не нужно делать какие-то действия, которые могли бы хоть как-то задеть личность.

Делая вывод, следует обратить внимание еще на то, что вожатые занимают очень ответственное и достаточно сложное место по характеру профессиональной деятельности в детском оздоровительном лагере. Они непосредственно организуют целенаправленную творческую социально-педагогическую работу с детьми, их жизнедеятельность и обеспечивают благополучие. В процессе решения задач по профессиональному назначению им достаточно трудно уследить за всеми жителями отряда (воспитанниками) и особенно создать и постоянно поддерживать спокойную и дружелюбную атмосферу в отряде. К сожалению, рано или поздно в детской социокультурной среде возникает спор или недоразумение между детьми, которые могут перерасти в конфликт, который следует предупредить или оперативно погасить. При этом конфликт может произойти даже между самых спокойных детьми и не стоит об этом забывать и самое главное нужно быть к этому готовым к оперативным и профессиональным действиям.

А. Мартынов

г. Москва

Актуальность взаимодействия педагога, вожатого с родителями ребенка, имеющего психологические проблемы

В воспитательной работе воспитателя детского оздоровительного лагеря приходится взаимодействовать с родителями ребенка. Родители лучше всех знают своего ребенка. Многие ему говорит микроклимат, который сложился в семье и определил его своеобразие. Поэтому специалисту намного легче добиться результатов в работе с ребенком, зная особенности его семейного климата.

Для успешного взаимодействия с родителями, педагог должен выстроить с ними доверительные отношения. Чтобы создать такие отношения с родителями, ему необходимо строить их на основе позитива, для чего важно уметь видеть положительное в ребенке и опираться на него в процессе работы с ним и создания доверительных отношений с его родителями. То есть рассказать им о проявлении положительных качествах, которые они часто не замечают в повседневной жизни. Так же педагог должен показать родителям доброжелательное отношение к их ребенку и заинтересованность в решении возникающих (возникших) у него проблем. Тогда педагог и родители смогут совместно находить решения, обмениваться мнениями по различным вопросам строительства взаимоотношений с ребенком, стимулирование его развития.

Следует подчеркнуть, что взаимодействие специалиста с детьми и их родителями складываются по-разному. Примером может послужить работа вожатых отряда одного из подмосковных лагерей. Дети в каждом отряде разные. В отряде, в котором пришлось работать мне, привлекали особое внимание двое ребят. Первого мальчика звали Никита. Этот мальчик имел много проблем. Прежде всего, – это его неспособность подружиться с ребятами отряда, несформированностью самостоятельности, проявлением агрессивности, непослушности. Поэтому с этим мальчиком надо было много работать, чтобы стабилизировать его положение в отряде и найти к нему наиболее конструктивный подход.

Никита живет в полной семье. Он единственный ребенок, но скоро у него появится братик. Семья у него хорошая. Характерно, когда Никита приехал в лагерь, вместе с ним приехала вся его семья. При этом его родственники делали все за него. Первые два дня он вел себя практически незаметно, но позже все начали за ним замечать приступы агрессии, причем часто необоснованной. Он начал рисовать агрессивные рисунки про свой отряд. Во время разговора с ним, он начал рассказывать вожатым много историй из своей жизни, после которых им стало не по себе. Родители решили не придавать большого значения поведению Никиты, так как считали, что такое поведение нормально для первого раза в лагере. У него было больное колено, которое он постоянно расчесывал. Врачи так же заметили необычное поведение ребенка и его нестандартные рассказы. Они решили связаться с родителями. Но, к сожалению, не зная особенностей общения с родителями, врач лагеря не совсем корректно начала разговор, что привело к непониманию врачами и родителями ситуации. Когда перепуганные и злые родители позвонили вожатым, то вожатым удалось сначала успокоить их, а потом подробно побеседовать по поводу их ребенка. На следующий день приехали родители и вожатые уже вместе с врачом и родителями начали совместно решать, что необходимо делать. После этой истории с Никитой стало гораздо легче работать. После разговора родителей с вожатыми они лучше стали понимать, как их Никита справляется с самостоятельной жизнью в лагере. Они увидели его проблемы, трудности в общении с другими детьми и серьезно поговорили с мальчиком, даже попытались помочь ему наладить контакт с ними. Родители своими советами помогли вожатым лучше понять Никиту и как дальше с ним целесообразно строить работу. Они охарактеризовали среду, в которой он жил дома и какая среда для него привычная и более комфортная. Это помогло изменить ситуацию в лагере, ребенку быстрее адаптироваться к нему и снизить лишнюю нервозность.

Родители на протяжении смены еще несколько раз приезжали к Никите. Хотя его поведение было не самым лучшим, но оно стало сильно отличаться от первоначального. Было видно, что он сам старается измениться, активно идет на контакт и с детьми, и вожатыми, что, безусловно, положительно сказалось на его способности адаптироваться к новому коллективу и новым для него условиям.

Вожатые на личном опыте убедились, что педагог может достичь больших результатов именно, взаимодействуя с родителями ребенка. Взаимодействие с родителями позволило лучше изучить ребенка, узнать, с помощью каких методов родители учат и воспитывают его, какие методы будут более эффективны в той или иной ситуации работы с ним в детском оздоровительном лагере.

Второго мальчика звали Дени. Так как в данном отряде не хватало детей, к ним из соседнего отряда перевели несколько человек. Среди них был этот ребенок. Когда весь отряд расселился, Дени подошел к вожатым и сказал, что у него эпилепсия и ему надо принимать определенные препараты. Он сказал, что ему нельзя волноваться. Когда это происходило, у него начинала сильно болеть голова. Вожатые пошли проконсультироваться с врачом по поводу особенностей данного заболевания, потом связались с родителями. Так как они выяснили, что у него приступов давно не было, его разрешили оставить, если его родители пришлют справку на препараты. Его мама не хотела присылать справку, но когда прислала, выяснилось, что у Дени шизофрения и препараты именно от нее. В связи с серьезностью заболевания его отправили домой через несколько дней работы лагеря. К сожалению, в отличие от первого примера, когда родители охотно пошли на контакт с вожатыми, в данном случае, мама Дени не особенно откровенно вела с ними беседу и попыталась дезинформировать их о природе заболевания ее ребенка. Она надеялась скрыть его заболевание, так как, вполне обосновано, боялась, что если она скажет про это, ее ребенку не разрешат остаться в лагере. Что, в общем, и произошло.

Таким образом, работая в лагере, вожатые убедились на собственном опыте, что работая с ребенком, важно взаимодействовать не только с ним, но и с его родителями. Из представленного материала становится понятно, что родители бывают разные. Педагог должен учитывать, что не всегда родители заинтересованы в работе с ним и готовы идти на контакт.

Н.И. Никитина, Т.Э Галкина,
г. Москва

**К вопросу о формировании
в учреждениях интернатного типа для несовершеннолетних
культуры полоролевого поведения их воспитанников**

В современном российском обществе воспитание детей, оставшихся без попечения родителей, реализуется в условиях существенных изменений контекста социокультурной жизни подрастающего поколения, а также реформирования и модернизации жизнедеятельности учреждений для детей-сирот. Дети, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа (детские дома, школы-интернаты, социальные приюты для несовершеннолетних, спе-

циализированные социально-реабилитационные центры и др.), страдают от психологической и эмоциональной депривации, испытывают сенсорный голод, они оторваны от реальной жизни, объединены по принципу социально-психологического неблагополучия, находятся в некоторой социальной изоляции. Нередко воспитанники интернатных учреждений находятся в состоянии социально-педагогической запущенности, имеют комплекс брошенного, нелюбимого, неполноценного ребенка. Условия общественного (коллективного) воспитания детей в интернатных учреждениях, отсутствие *естественных* образцов семейной жизни и полоролевого поведения родителей обоих полов, слабость эмоционально-личностных связей порождают коммуникативные проблемы, социальный инфантилизм у воспитанников данных учреждений.

В современной социокультурной ситуации интернатные учреждения для несовершеннолетних призваны выполнять не только образовательно-воспитательные функции. Они должны способствовать нормальной социализации личности, ее полноценному развитию, компенсировать и исправлять недостатки личностного развития, обеспечивать правовую и психологическую защищенность воспитанников и выпускников. В реализации вышеперечисленных функциональных назначений интернатных учреждений определенную роль играет социальный педагог, который должен хорошо понимать возрастные, психологические, личностные особенности детей и подростков. Одним из направлений профессиональной деятельности социального педагога в учреждении интернатного типа является проведение работы в сфере формирования у воспитанников культуры полоролевого поведения.

Проблема воспитания детей в процессе полоролевой социализации, лежащая на стыке ряда наук (биологии, медицины, социологии, сексологии, психологии и др.), одна из актуальных в теории и практики социальной педагогики. Без ее решения невозможна разработка подхода к воспитанию у детей культуры взаимоотношений полов для более успешного выполнения в будущем своих функций в семье и наиболее полной самореализации индивидуальности в различные возрастные периоды.

Полоролевое воспитание – процесс, направленный на выработку качеств, черт, свойств, а также установок личности, определяющих необходимое обществу отношение человека к представителям другого пола. Оно требует комплексного подхода; связано с нравственным, физическим, эстетическим, умственным и трудовым воспитанием; нацелено на формирование у детей чувств, сознания и навыков поведения. *Культура полоролевого поведения* рассматривается как неотъемлемая часть общей культуры личности и включает в себя понимание и принятие специфических для мужского и женского пола интересов и склонностей, особенностей поведения в различных ситуациях жизнедеятельности в соответствии с принятыми в конкретном обществе социокультурными требованиями в сфере взаимоотношений полов. В структуре культуры полоролевого поведения в единстве и взаимосвязи представлены когнитивный, эмоциональный, мотивационно-деятельностный,

регулятивный компоненты. Формирование культуры полоролевого поведения воспитанника интернатного учреждения базируется на усвоении им морально-этических требований общества к гендерному поведению, на овладении нормами поведения взаимоотношений полов в контексте этнокультурных традиций.

Исследователи, занимающиеся проблемами половой идентификации личности, единодушны в том, что именно семья служит детям первичной моделью, которая способствует образованию у них определенных образцов, эталонов мужских и женских качеств, поведенческих форм реакций, стиля и культуры отношений друг к другу. Всего этого лишены воспитанники интернатного учреждения для несовершеннолетних.

Практически все исследователи особенностей социализации детей-сирот отмечают трудности и отклонения от нормального становления личности воспитанников интернатных учреждений в эмоционально-волевой сфере, в частности, это проявляется в неуверенности в себе, в снижении самоорганизованности, целеустремленности, нарушении социального взаимодействия, недостаточном развитии самостоятельности, неадекватной самооценке, неспособности выстроить нормальные взаимоотношения с окружающими, вплоть до полного отсутствия тенденции к сотрудничеству. Нарушения подобного вида чаще всего проявляются в повышенной тревожности, эмоциональной напряженности, психическом утомлении, эмоциональном стрессе, повышенной чувствительности к различного рода препятствиям, неготовности преодолевать трудности, снижении потребностей в достижениях и успехе, повышенной агрессивности, недоверчивости, вспыльчивости, несдержанности, чрезмерной импульсивной активности, эмоциональной холодности, уходе в себя, нарушении эмоциональных контактов с окружающими, нарастании пассивности, депрессии. Неполнота эмоциональной жизни в интернатных учреждениях вызывает у детей впоследствии различные психические расстройства и нарушения в социальной адаптации: у одних это тенденция к понижению активности, ведущая к апатии и большому интересу к вещам, чем к людям; у других – гиперактивность с уходом в асоциальную и криминальную деятельность; у многих наблюдается тенденция вести себя вызывающе в обществе, пытаясь привлечь к себе внимание при неумении создавать прочные эмоциональные привязанности [3].

Ребенок, растущий в условиях учреждений интернатного типа, как правило, не осваивает навыки продуктивного общения. Его контакты поверхностны, нервозны и поспешны: он одновременно домогается внимания и отторгает его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение. Нуждаясь в любви и внимании, он не умеет вести себя таким образом, чтобы с ним общались в соответствии с этой потребностью. У детей в интернатных учреждениях ярко проявляется так называемый эмоциональный голод: они легко вступают в контакт с любым человеком, который приходит в учреждение. Однако в совместной деятельности, игре, внеситуативном общении, беседе с взрослыми дети предпочитают непосредственный физический контакт: за-

браться на колени, обнять, погладить по голове. Деловые контакты с взрослыми возникают поздно и проявляются в примитивной форме.

Л.М. Щипицина обращает внимание на серьезные нарушения в формировании структуры самосознания детей-сирот. Исходная позиция ученого состоит в том, что в идеале самосознание человека включает в себя следующие составляющие: идентификацию со своим именем, телом, физическим обликом, со своей индивидуальной духовной сущностью; притязание на признание своей неповторимости; половую идентификацию; развитое чувство психологического времени личности (осознание самобытия в прошлом, настоящем, будущем) [3].

Рассмотрим подробнее некоторые из вышеперечисленных структурные компоненты личностного самосознания детей-сирот.

В интернатных учреждениях к детям нередко общаются по фамилии, имя часто сочетается с фамилией. В большинстве случаев имя используется для приказа и очень редко для проявления любви, уважения к ребенку. В результате у ребенка может формироваться отрицательное отношение к своему имени.

Притязания ребенка чаще реализуются в собственной среде через физическую силу, через адекватную для воспитанников агрессию, а порой через асоциальные формы поведения. Кроме этого для воспитанников интернатов, детских домов существует очень важная проблема, - это, так называемый, феномен «мы» в условиях интернатного учреждения. Дети-сироты делят мир на «своих» и «чужих», на «мы» и «они». От «чужих» они все вместе готовы извлекать свои выгоды. Внутри своей группы дети, живущие в интернате, могут жестоко обращаться со своим сверстником или ребенком младшего возраста. Эта позиция вызвана многими причинами, но, прежде всего, нереализованной потребностью в любви и признании, эмоционально нестабильным положением ребенка, лишённого родительского попечительства. Дети из семей выступают в сознании детей-сирот как «они», что развивает сложные конкурентные, негативные отношения воспитанников интернатных учреждений и домашних детей.

У воспитанников интернатов разрушено еще одно важное звено самосознания – звено психологического времени личности. Ребенок не в состоянии соотнести себя настоящего с собой в прошлом и будущем: индивидуального прошлого они часто не помнят, будущее для них неопределенно.

Все дети в учреждениях интернатного типа, вынуждены адаптироваться к большому числу сверстников. В многочисленности детей таятся особые социально-психологические условия, создающие эмоциональное напряжение, тревожность, усиливающие агрессию. В школах-интернатах нередки онанизм, гомосексуализм и другие сексуальные отклонения. Это в числе прочих причин – деформированная компенсация недостающей любви, недостаточных положительных эмоций, нормального человеческого общения. Особая проблема – отсутствие свободного помещения, в котором ребенок мог бы побыть один, передохнуть от взрослых и других детей. Отсутствие

условий для внутреннего сосредоточения стандартизирует определенный социальный тип личности. У детей в сложившихся условиях воспитания в интернате на полном государственном обеспечении, появляется иждивенческая позиция («нам должны», «дайте»), отсутствует бережливость и ответственность [1].

Нравственное развитие личности воспитанников интернатных учреждений является одной из основных проблем полноценного личностного роста детей. К сожалению, большинство воспитанников имеют низкую моральную устойчивость, которая выражается в достаточно осознанном терпимом отношении к лицам, совершающим аморальные поступки и деяния, в нечестности, снижении социальной ответственности и отсутствии угрызений совести как внутреннего индикатора отклонения от нравственных норм.

Имеет определенную специфику и половая идентификация воспитанников интернатных учреждений. Свою половую принадлежность ребенок из семьи устанавливает рано: на протяжении дошкольного детства он присваивает многие поведенческие формы, интересы и ценности своего пола. Стереотипы женского и мужского поведения входят в самосознание через опыт общения и идентификацию с представителями своего пола. В интернатных учреждениях дошкольники, как правило, хорошо знают о своей принадлежности к полу, стремятся утвердить себя как мальчика или девочку, в этом они мало отличаются от детей, воспитывающихся в семье. Однако качественно половая идентификация имеет существенные отличия. Если дети в семье идентифицируются с их родителями, с близкими родственниками и со сверстниками, то дети, лишенные родительского попечительства, идентифицируются, прежде всего, со своими сверстниками, т.е. мальчиками и девочками из группы.

Из всего перечисленного следует, что наибольшие трудности и отклонения от нормального становления личности наблюдаются в эмоционально-волевой сфере, нарушении социального взаимодействия, неуверенности в себе, снижении самоорганизованности и целеустремленности, что приводит к значительному ослаблению «силы личности» (И.В. Дубровина). Как мы видим, характеристики носят в основном негативный характер. Таким образом, можно сделать вывод, что специфические условия жизни в интернатном учреждении и особенности воспитания оказывают существенное воздействие на становление личности ребенка.

Одним из направлений работы социального педагога интернатного учреждения является формирование культуры полоролевого поведения воспитанников. Практика показывает, что нередко выпускники интернатного учреждения испытывают значительные трудности в создании семьи и ее сохранении, они с трудом входят в родительскую семью мужа или жены. Огромное значение для воспитанников интернатных учреждений имеет отсутствие естественной возможности наблюдать за точным полоролевым поведением взрослых, когда женщина ведет себя именно как женщина, когда ей несвойственны мужские формы поведения, а мужчина, соответственно, де-

монстрирует мужские формы поведения. Поэтому необходимо организовать целенаправленную деятельность по решению данной проблемы.

Полоролевое воспитание, о котором идет речь в данной статье, существенно отличается от сексуального (не случайно в английском языке существуют два понятия пола: «sex» – пол биологический и «gender» – пол социальный). Полоролевое воспитание основывается на закономерностях развития пола социального. Полоролевая социализация – это процесс не только индивидуальный, но и социальный. Развитие мальчика и девочки во взаимодействии и под влиянием окружающей среды можно определить как процесс и результат их полоролевой социализации, т.е. усвоения половых ролей и норм культуры взаимоотношений полов.

Процесс полоролевой социализации, по мнению ряда авторов (И.В. Дубровина, И.С. Кон, Дж. Стоккард, М. Джонсан и др.) включает в себя следующие компоненты:

а) когнитивный – формирование полового самосознания, куда входят представление о себе как представителе определенного пола и представления о содержании типичного ролевого поведения, соответствующего полу ребенка;

б) поведенческий – усвоение моделей типичного для представителей того или иного другого пола поведения и реализация их в жизни;

в) эмоциональный – возникновение полоролевых предпочтений, ценностных ориентаций и определенных типичных для пола потребностей и мотивов, тесно связанных с нравственным развитием личности.

Таким образом, можно констатировать, что для формирования эталонов мужского и женского образов, развития культуры полоролевого поведения у воспитанников интернатного учреждения необходима специально организованная педагогическая деятельность всех сотрудников данного учреждения.

Условиями эффективности процесса формирования культуры полоролевого поведения у воспитанников интернатных учреждений являются: медико-биологическая, психологическая, социально-педагогическая, этнокультурная компетентность специалистов интернатного учреждения в сфере гендерного воспитания; индивидуализация полоролевого воспитания подростка на основе анализа комплексной диагностики, специфики его полоролевой социализации; разнообразие форм и видов деятельности, общения воспитанников интернатного учреждения, позволяющих осваивать им навыки гендерных взаимоотношений.

Литература:

1. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми, оставшимися без попечения родителей. - М., 1998.
2. Жукова Г.С., Мардахаев Л.В., Никитина Н.И., Галкина Т.Э. Технологии социально-педагогической помощи несовершеннолетним: учеб. пособ. – М.: РГСУ, 2009. – 218 с.

3. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / под ред. Л.М. Щипициной и Е.И. Казаковой. – СПб: Питер, 2002.
4. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2008. – 305 с.
5. Никитина Н.И., Глухова М.Ф. Методика и технология работы социального педагога. – М.: Владос, 2007. – 403 с.
6. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. – М., 2005. – 426 с.

Историография исследования феномена лидерства в разрезе социально-психологической оценки малой группы

*«Лидер — это человек, который может заставить
других делать то, что им не нравится, и при
этом делать вид, что им нравится это делать.»*

Гарри Эс Трумэн, (1884-1972),
33-й президент США

В ходе изучения специальной литературы, проведена краткая историография изученности проблемы диагностики развития психологического явления лидерства в разрезе социально-психологической оценки малой группы (то есть – коллектива) в рамках таких наук, как: педагогика, социальная психология и психология труда, инженерная психология и эргономика.

Вследствие того что в реальной жизни каждая личность как субъект деятельности находится в непрерывном движении, обусловленном постоянной активностью и ответственностью в принятии решений, в большинстве случаев именно общество будет наделять лидера правом выступать мотиватором и организатором их деятельности. Практика показывает, что успех в профессиональной деятельности офицера во многом зависит от умения правильно взаимодействовать с личным составом. Но для этого только лишь занимать руководящую должность недостаточно. Необходимо уметь увлечь за собой коллектив, быть уверенным в себе и в своих делах, уметь принимать решения в критической ситуации, демонстрируя свой высокий профессионализм, одним словом, быть лидером [12, с.53].

В связи с этим быть лидером – значит стать профессионалом своего дела. Под профессионализмом мы понимаем особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях [7]. Наряду с этим, важно понимать, что профессионализм в большей мере относится к деятельности, а лидерство – это еще и личностное качество человека. Для того чтобы истолковать феномен лидерства наряду с развитием социально психологического познания, необходимо обратиться к пониманию его исторического происхождения, проследив изменения его содержания на всех этапах развития общества.

Исторические вехи в научном развитии социально-психологических познаний можно условно разделить на несколько общих временных этапов:

- сбор и сохранение социально-психологических знаний, образованных из слияния ранее полученных фундаментальных знаний философии и общей психологии. Этот временной промежуток начинается с VI века до нашей эры и продолжается вплоть до середины XIX века;

- выделение наук из материнской базы – философии – вывод описательной социальной психологии, кроме того и общей психологии в самодо-

статочные разделы науки. К этому периоду следует отнести период, начиная с 50-60-х годов XIX века по 20-е годы XX века). Этому временному периоду, возможно, присвоить наименование эмпирического;

- начиная с 20-х годов XX века и по настоящее время, социальная психология и психология труда оформляются в экспериментальные науки.

На первом этапе стоит выделить впервые отмеченные историками попытки социально-этнических классификаций. Они зафиксированы ещё в древней Греции. К примеру, Платон (428-348 гг. до н.э.) оставил записи с аналитическими изысканиями о том, что у греков развит ум (интеллектуальные способности), у жителей юга – страсть и вожделение (порывы чувств, чуть выше уровня природных инстинктов), а у варваров с севера – мужественная душа (тоже, как у южан – преобладание природной выживаемости над истинным знанием). В учении Платона об обществе и государстве, в частности, в весомом научном сочинении «Государство» (нарабатываемом им на протяжении многих лет жизни), рассуждая об олигархии и демократии, он разделял классы населения на социальные группы, основываясь на производительности труда: работники (производители), торговцы, посредники и др. Что примечательно – рабы у Платона к классам отношения не имели вообще, оставаясь классом «вне классов» [3, с. 90-148]. Основываясь на рассуждениях учителя, его ученик Аристотель (384-322 гг. до н.э.) впоследствии дал общее определение человеческой сущности как животного общественного и политического [2, с. 454-455]. По мнению Платона, каждый продукт или услуга производится лучше, быстрее и с увеличением количества единиц, тогда когда работник «выполняет одну какую-нибудь работу соответственно своим природным задаткам, и притом вовремя, не отвлекаясь на другие работы» [25, с. 159]. К. Маркс (1818-1883 гг.) переложил на современность и обосновал основное социальное положение индивидуумов иерархии общества и, как следствие этого – разделения труда, которое было высказано Платоном о том, что «работник должен приспосабливаться к делу, а не дело к работнику» [20, с. 343].

Изучение «Капитала» К. Маркса, показало, что книга без сомнения, изобилует ссылками на фундаментальные источники психологии, философии и других социальных и педагогических дисциплин, что позволяет достаточно широко взглянуть на проблему изучения внутриколлективных процессов, лидерства в коллективах, оценки качества труда в профессиональной деятельности. Учение К. Маркса и его переработки трактатов и сочинений древних философов было особенно популярно в XX веке в социалистических странах, как обоснование несовершенства и социального неравенства в демократическом обществе, а также остаётся востребованным и в XXI веке, конечно, преимущественно в странах с социалистическим устройством, например: Китай, Северная Корея, Вьетнам, Лаос и ряд других стран третьего мира.

В эпоху Возрождения, в XVI-XVIII веках Никколо Макиавелли (1469–1527) пояснял общественное поведение человека с позиции психологии та-

ким образом, что социум аморален изначально, а человек считает высшей своей ценностью только власть [18, с. 28-29]. В то же время развиваются такие пограничные науки на стыке медицины, философии и психологии, как, к примеру, псевдонаука френология, предложенную врачом и анатомом Францем Йозефом Галлем (1758-1828), суть которой сводится к тому, что при развитых психических свойствах изменяются в размере участки черепа.

Ф. Галль доказывал, что, таким образом, познав изгибы и впадины черепной коробки, возможно, производить оценку личностных качеств и составлять психологический портрет личности исследуемого индивида. Впоследствии, научные достижения в области нейрофизиологии доказали, что форма черепа не отражает изгибы головного мозга, и взаимосвязи этих факторов не существует, что вкупе продемонстрировало надуманность и ненаучность теории Ф. Галля, и интерес исследователей, впоследствии, к ней был утрачен. В тот же период времени возник ещё один, сходный с методом Ф. Галля, вненаучный способ познания типа личности индивида, а также его душевных качеств и даже физического здоровья – физиогномика, она основывалась на анализе черт лица, либо типичного его выражения (мимики). Разработал, а точнее возродил и усовершенствовал этот метод Иоганн Каспар Лафатер (1741-1801) [17, с. 3-7], хотя впервые метод упоминался ещё Гиппократом (460-356 гг. до н.э.) по типу учения об обязательной взаимосвязи внешности человека с его характером и психическими особенностями личности [21, с. 69-88] (рис. 1).

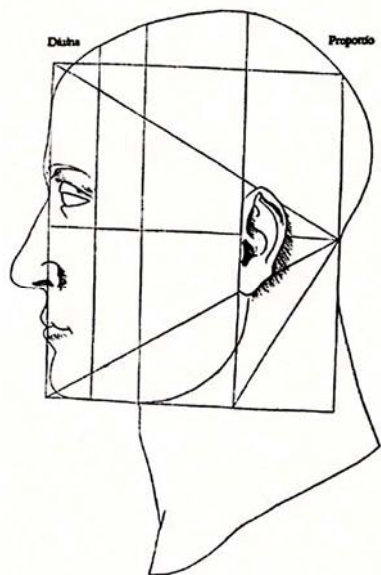


Рис. 1. Мимические секторы на лице человека. Иллюстрация «Божественная пропорция». Венеция (1509 г.).

Несмотря на то, что физиогномику постигла та же участь, что и френологию, и она сейчас является эзотерическим и оккультным учением, не связанным с официальной наукой, этот метод социальной и психологической оценки личности активно использовался в период расцвета немецкого III-го Рейха в начале XX века в рамках нацистской евгенической программы расовой чистоты и создание сверхчеловека в оккультных отделах СС наследия

предков, таких как «Германенорден», «Туле», «Врил», «Аненербе» [28, с. 9-15].

В настоящее время часть достигнутых результатов за период существования физиогномики используется в системах идентификации человеческих лиц, например, в области криминалистики.

Серьёзный вклад в социальную психологию и, собственно, становление анализа общественных взаимодействий по принципу «человек-коллектив» сделал Исидор Мари Огюст Франсуа Ксавье Конт (1798–1857 гг.): он создал методологию позитивизма [14, с. 4-6]. По его мнению, изучая человека в социуме, необходимо использовать научный подход, который применяется в изучении естественного окружающего мира, так как человек формируется под влиянием социума, но и сам может оказывать влияние на общество. Работа была не окончена при жизни философа и впоследствии продолжена его учениками в научных рамках социологии и социальной психологии.

На втором этапе научного развития социально-психологических знаний особую активность проявили германские учёные, такие как Мориц Лацарус (1824-1903 гг.), один из основателей так называемой психологии народов (этнографии, языкознания и др.), которая нашла отражение в издаваемом «Журнале психологии народов и языкознания» [16, с. 120-121], это направление научной мысли далее развивал в своих трудах Вильгельм Максимилиан Вундт (1832-1920 гг.) в написанном десяти томном труде «Психология народов» (рассматриваемый, как описательная дисциплина), где особое значение придавалось познанию социального духа, языку и традициям народов, включая искусство [16, с. 42-43]. В этот временной период в науке особое внимание уделялось изучению социального поведения, психологии масс. К примеру, французский социолог Жан Габриель Тард (1843-1904 гг.) в теории функционирования общества и психологии толпы выделил движущую силу – подражание, которое связывал по аналогии с наследственностью в биологии. Общественные отношения сводил к отношениям между индивидами [13]. Психолог и этнограф Леви-Брюль (1857-1939 гг.) обосновал концепцию коллективного сознания и факторы специфики мышления и поведения групп людей [16, с. 123]. Один из основателей социальной психологии социолог Гюстав Лебон (1841-1931 гг.) движущей силой считал внушение, то есть, как он писал: «популярное правительство предназначено лишь для хорошего управления толпой» [16, с. 121-123].

Таким образом, социальная психология на втором этапе выделяется как самостоятельная наука, так как с традиций позитивизма того времени она обзавелась накопленным экспериментальным арсеналом.

Наступление третьего периода (начало XX века) ознаменовал переход рассматриваемых дисциплин в экспериментальную науку. На свет выходят достижения и русских психологов. Как хороший пример этого, можно привести психолога и психиатра Бехтерева Владимира Михайловича (1857-1927 гг.), который противопоставлял В. Вундту свою научную точку зрения – коллективную рефлексологию [16, с. 35-36]. Он также впервые поднял вопрос

значения символики в национальной психологии (проектирование памятников и пр.), он считал, что символы выступают средством согласования совместной деятельности индивидов и соединяют их в единую общность.

В 30-е годы американский психолог и социолог Джордж Элтон Мэйо (1880-1949 гг.) пересмотрел фактор человека в психологии труда и открыл новую сторону малой группы – неформальную. Достаточно смелые по своей новизне эксперименты необиоризма («Хотторнский эксперимент») – были направлены прежде всего на увеличение производительности труда. Американский психолог Курт Цадек Левин (1890-1947 гг.) создал психологическую тренинговую лабораторию по изучению динамики групп (когнитивная психология) [19, с. 10]. Наконец, социометрия румынского психолога Джекоб Леви Морено (1889–1974 гг.) внесла свою лепту в социальную психологию малых групп, где он измерял эмоционально-психологические отношения внутри коллектива. Социометрия – процедура, предполагающая опрос каждого члена малой группы с целью установления возможности его участия (или неучастия) в определенном виде совместной деятельности или ситуации [6, с. 347]. Дал возможность развиваться теории сходства индивидуальных и коллективных представлений в рамках социальной психологии в Западной Европе французский социолог Давид Эмиль Дюркгейм (1858-1917 гг.) [8, с. 399-400]. Раскрыл теорию харизматического лидерства немецкий социолог Максимилиан Карл Эмиль Вебер (1864-1920 гг.), в которой указал, что такой лидер не только управляет массами, но каждой индивидуальностью отдельно взятых людей [29, с.61-63].

Известный в современной психологии Ананьев Борис Герасимович (1907-1972) в 50-60-е года XX века преимущественно занимался социально-психологическими проблемами в области самоконтроля и самооценки личности [19, с. 12]. Другой отечественный учёный, один из первых психологов, исследовавших феномен лидерства в коллективе Залужный Александр Степанович (...-1941 гг.) разрабатывал проблемы социальной психологии, отметил дифференциацию лидера в коллективе [10, с. 28-30], основываясь на достижениях В.М. Бехтерева. Также сделали свой вклад многие другие советские, затем российские учёные, разрабатывая актуальные современные проблемы психологии: коллектив, личность, взаимоотношения между личностью и коллективом.

Несомненно, что в любой малой группе, одной из основных движущих сил выступает такое социально-психологическое явление, как лидерство. Формирование понимания о феномене лидерства проходило параллельно с развитием общества и напрямую зависело от особенностей общественных отношений, идеологии политического строя и т.д. Сам термин «лидер», по мнению Ральфа Стогдилла, зародился в английском языке примерно в 1300 году, тогда как термин «лидерство» (leadership) приблизительно в 1800 году. В англо-саксонской этимологии слово «lead» означает «путь» или дорога. Глагол «lead» означает путешествовать. Таким образом, лидер – это тот, кто, идя впереди, показывает своим путникам дорогу [11, с. 21].

В современной науке можно выделить следующие подходы к трактовке лидерства:

– процесс межличностного влияния, обусловленный реализацией ценностей, присущих членам группы и направленный на решение стоящих перед группой целей [4, с. 4].

– естественный социально-психологический процесс в группе, построенный на влиянии личного авторитета человека на поведение членов группы [1, с. 63].

– неофициальная, неформальная, психологическая, основанная на психологических преимуществах лидера система властных отношений [27, с. 228].

В свою очередь, чтобы грамотно обосновать процесс развития лидерских качеств у молодых офицеров, необходимо сначала выделить основные особенности в их определении.

Под лидерскими качествами мы понимаем совокупность психологических качеств, способностей и особенностей взаимодействия с группой, обеспечивающих успешность выполнения лидерских функций [9, с.48].

Существует немало работ, посвященных исследованию лидерских качеств. Так, Уоррен Беннис выделяет следующие основные качества организационного лидера [5]:

1) направляющее видение – отчетливое понимание своих целей и действий, как профессионала и как личности, способность проявлять упорство при неудачах и даже провалах;

2) внутренняя страсть – стремление воспользоваться теми возможностями, которые предлагает жизнь, совпадающее с весьма специфической страстью к определенному призванию, профессии, образу действий;

3) целостность личности – производная от знания человеком самого себя, искренности и зрелости; знание сильных и слабых сторон, верность своим принципам, желание и умение учиться у других людей и работать с ними;

4) доверие (надежность) – способность заслужить доверие других;

5) любознательность – стремление к самообразованию и самосовершенствованию;

6) дерзновенность – готовность идти на риск, экспериментировать, испытывать новое.

Доктор психологических наук, профессор А.Л. Уманский в своих трудах приводит общие и специфические качества лидера, в них входят [9, с. 50]:

1) организаторская проницательность – тонкая психическая избирательность, способность понять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, найти для каждого человека его место в зависимости от индивидуальных особенностей;

2) способность к активному психологическому воздействию – разнообразие средств воздействия на людей в зависимости от индивидуальных качеств, от сложившейся ситуации;

3) склонность к организаторской работе, потребность брать на себя от-

ветственность.

В свою очередь, с учетом современных подходов к подготовке военных кадров, офицер силовых ведомств должен обладать следующими лидерскими качествами [23]:

Системные навыки: видение; целеполагание; чувствительность к изменениям; гибкость; целеустремленность; настойчивость и др.

Коммуникативные навыки: умение убеждать, вдохновлять, мотивировать; коммуникабельность; умение понять особенности психологии людей; организаторские способности и т.д.

Внутренние качества: компетентность как доскональное знание своего военного дела; самообразование и самовоспитание; уверенность в себе; острый и гибкий ум; дерзновенность; активность; самообладание; внутренняя целостность; сильная воля, храбрость и др.

Анализ теоретических источников показал, что в зарубежной и отечественной литературе лидерство рассматривается не однозначно. Исследования феномена лидерства насчитывают не одно десятилетие.

Т.В. Бендас разбивает зарубежную и отечественную историю изучения лидерства лидерологию на периоды [4, с. 50]: *лидерология – научное направление, изучающее специфику психологических (когнитивных, эмоциональных, поведенческих) структур, процессов, механизмов лидерства; результат совокупных социально-психологических, политико-философских исследований феномена лидерства (термин М.Г. Ярошевского).*

Зарубежная хронология: до начала XX века; первая четверть XX века; конец 1920-х середина (точнее до 1948 года) XX века; 1950 – 1970-е годы; последняя четверть XX века и XXI века.

Отечественная хронология: до начала XX века; начало XX века – досоветский период; 1920 – 1930-е годы; середина 1960-х середина 1980-х; середина 1980-х годов по настоящее время.

В целом этапы изучения феномена лидерства в отечественной и зарубежной науке проходят параллельно, однако не все совпадают. В отечественной науке современный этап лидерологии начинается примерно с 1980-х годов, это на десятилетие позже зарубежного.

Следует признать, что история отечественной лидерологии неотделима от социальной психологии. Соответственно, существенный подъем лидерологии начался лишь в 1960-х годах после вынужденного тридцатилетнего перерыва, обусловленного сменой идеологии в СССР и, как следствие, возникшим в то время запретом на педологию и психотехнику, а также объявления социальной психологии ненужной областью в психологии.

В конце XX века экономические, идеологические, социальные и др. реформы, безусловно, не могли не отразиться на развитии лидерологии. Но с 1960-х годов ослабевает давление на ученых, и возникает всплеск новых объектов исследований, стремительно развивается социальная психология, а вместе с ней и лидерология.

По мнению Т.В. Бендас, характерными чертами отечественных исследований в этот период были: формирование исследовательских школ, уменьшение дистанцированности от зарубежных школ, специфика понимания лидерства, выразившаяся в разделении понятий лидерства и руководства, создание типологий лидеров, активная работа над инструментарием (адаптация зарубежных и создание отечественных методик для изучения лидерства), формирование уникальных методик с позиций уровня развития группы, экспериментальное исследование лидерства и руководства в разных группах, изучение половых различий лидеров.

Так же появляются отрасли в психологии лидерства: политическое лидерство (Е.Б. Шестопад, Л.Я. Гозман, О.А. Дубров и др. провели анализ личностей президентов Б.Н. Ельцина, М.С. Горбачева и других политических лидеров), организационное, спортивное, учебное и семейное.

В 1960 годах в ленинградской, московской, курско-костромской социально-психологических школах, в рамках социальной психологии управления (Журавлева, Платонова и др.) и психологии менеджмента (Никифорова) было начато и в последующем продолжено изучение организационного лидерства, а также разрабатывались новые аспекты по данной проблеме [26, с. 15]. Появляются новые концепции в изучении феномена лидерства (гендерные исследования в психологии лидерства Т. В. Бендас).

Важно отметить и междисциплинарный характер исследований лидерства. Так, наряду с исследованиями психологов активное участие принимают социологи и педагоги.

Среди многообразия концепций в истории отечественной лидерологии можно выделить четыре основных: Р.Л. Кричевского, В.И. Румянцевой (лидерство в спорте) Г.С. Никифорова и Б.Д. Парыгина.

Концепция ценностного обмена Р.Л. Кричевского заключается в том, что между лидером и группой происходит динамичный обмен ценностями. Другими словами, группа в обмен на ценные для нее качества лидера, которые могут у них отсутствовать или быть не в полной мере развитыми, наделяет лидера высшим статусом. Он разводит два понятия, где руководство, по его мнению, является таким феноменом, который имеет место в системе формальных отношений, а феномен лидерства – в свою очередь, возникает в системе неформальных.

Также, по мнению Р.Л. Кричевского, выдвижение в позицию лидера обусловлено главным образом вкладом члена коллектива в эффективность его функционирования, являясь основным условием восприятия человека в качестве лидера [15, с.184].

Г.С.Никифоров предложил концепцию психологического обеспечения профессиональной деятельности менеджеров, представляя их как лидеров производства. Его вклад в отечественные исследования психологии менеджмента и лидерологии, в целом, заключался в следующем [22, с. 3-8]:

– последовательной психологизации менеджмента в процессе его эволюции;

- в анализе всех основных направлений, составляющих содержание современной психологии менеджмента;
- в изучении пока еще слабо представленных в отечественной литературе вопросов женского менеджмента;
- в разработке различных психологических тренингов менеджеров;
- в создании методик для диагностики и оценки менеджеров и т.д.

Б.Д. Парыгин выделил ряд отличительных черт лидера и руководителя [9, с. 32]:

1. Руководитель назначается либо избирается официально и призван осуществлять регуляцию официальных отношений группы. Лидер выдвигается неофициально и в основном осуществляет регуляцию межличностных отношений в группе.

2. Руководство более стабильно, в то время как явление лидерства менее стабильно, выдвижение лидера в большей степени зависит от жизнедеятельности группы и настроения в ней.

3. Руководитель выполняет несколько социальных ролей, в том числе является представителем группы во внешних инстанциях. Деятельность лидера ограничивается рамками внутригрупповых отношений и взаимодействий.

4. Руководство группой, в отличие от лидерства, предполагает гораздо более определенную систему различных санкций, которых в руках лидера нет.

5. Руководитель несет перед законом ответственность за деятельность группы и ее результаты. Лидер не несет подобной ответственности, как за работу группы, так и за то, что в ней происходит.

Также в начале 70-х годов Б.Д. Парыгиным и его научным коллективом была предложена иная концепция лидерства, согласно которой оптимальное состояние любой общности – это такое состояние, когда почти каждый член коллектива имеет возможность стать лидером [24, с.230].

Таким образом, в результате проведенного анализа источников феномена лидерства, как в зарубежных исследованиях, так и в отечественных, следует выделить три существенные закономерности:

- исследования феномена лидерства были направлены на поиск и выявление определенных личностных качеств (черт), которыми будет наделен лидер;
- изучение феномена лидерства сосредотачивалось на деятельности, присущей лидерам в зависимости от среды, ситуации и других всевозможных факторов;
- исследования лидерства осуществлялись как с позиции изучения личностных качеств, так и с позиции деятельности.

Как отмечалось ранее, в современной отечественной лидерологии ученые разделяют два понятия лидерство и руководство. Однако можно предположить, что эта грань имеет достаточно размытые границы. Например, успешному руководству предшествует не только профессионализм в деятельности, но и соответствующие личностные характеристики. Аналогично и

лидерству предшествует высокий уровень профессионализма в деятельности, а также определенные личностные качества.

В связи с этим, профессионализм офицера, как одно из важнейших составляющих лидерства и руководства, заключается как в высоком личностном потенциале, так и в реализации деятельности.

Следовательно, лидерство офицеров силовых ведомств нужно рассматривать как с позиций профессиональной деятельности, так и с позиций личностных качеств, учитывая социально психологическую направленность воинского коллектива.

Итак, исследования феномена лидерства, пронизывая основные социально-гуманитарные науки, прошли длительную эволюцию. Развитие понятийного аппарата о феномене лидерства в различных областях наук прямо или косвенно отражало общественную направленность, исходя из потребностей социума и уровня его развития в различные периоды истории. Из краткой историографии видно, насколько неоднозначен предмет и проблема данной темы в системе научного познания. В современных условиях феномен лидерства можно охарактеризовать как научную мысль, имеющую достаточно широкий диапазон научных подходов, которые позволяют взглянуть на старые проблемы с другого ракурса и предложить качественно новые пути для их решения. Во все времена ведущие зарубежные и отечественные психологи, социологи, педагоги и политологи осуществляли творческий целеустремленный поиск наиболее оптимальной модели формирования и развития лидерских качеств, сталкиваясь при этом с еще большим рядом проблем. Возможно, это происходит по причине постоянно меняющейся идейной составляющей социальной направленности, а также в связи с новыми открытиями в смежных науках. Многие фундаментальные открытия зарубежных и отечественных ученых должны использоваться и в новое время, это даст возможность увидеть более полную картину исследуемой проблемы, способствуя созданию качественно новой категориально-понятийной базы и возможности применения полученных результатов на практике.

История зарубежных учений, несомненно, является важной стороной духовной жизни человечества. Поэтому развитие культуры общества не может проходить без знания этих основ. Кроме того, важно подчеркнуть, что отечественные исследования, безусловно, формировались и развивались в русле общемировых научных концепций, но зачастую определялись политической идеологией государства, что с одной стороны, заметно мешало развитию научной мысли в России, но с другой – позволило сохранить свою индивидуальность и самобытность.

Литература:

1. Андреева И.Н. Психология управления: учеб.-метод. компл. - Новополюк: ПГУ, 2007. – 288 с.
2. Аристотель. Политика // Аристотель. Сочинения в четырёх томах. / пер. с древне-греч. С. Жебелева. – М.: Мысль, 1983. Т. 4. – 830 с.
3. Асмус В.Ф. Платон. – 4-е изд. – М.: Эдиториал УРСС, 2013. – 160 с.

4. Бендас Т.В. Психология лидерства: учеб. пособ. - СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
5. Bennis W. On Becoming a Leader. NewYork: AddisonWesley, 1989/1994.
6. Дружинин В.Н. Психология: учеб. для гуманит. вузов. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 656 с.
7. Дружилов С.А. Обобщенный (интегральный) подход к обеспечению становления профессионализма человека // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2012. - № 1 (21). (дата обращения 13.03.2013 г.)
8. Дюркгейм Э.Д. Метод социологии // Э. Дюркгейм о разделении общественного труда. Метод социологии. – М.: Наука, 1991. - 576 с.
9. Евтихов О.В. Тренинг лидерства: моногр. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
10. Каширских Т.В. Психологические особенности лидерства в дошкольных детских объединениях: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М.: 1999. – 151 с.
11. Кетс де Врис М. Мистика лидерства. – М.: Альпина Бизнес Букс. 2007. – 264 с.
12. Ковалев А.А. Необходимость развития лидерских качеств молодых офицеров. // Акмеология. - 2013. - № 20. - С. 53.
13. Кондаков И.М. Психология: иллюстрированный словарь. – 2-е изд. перераб. и доп. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 784 с.
14. Конт О. Дух позитивной философии. Слово о положительном мышлении. – М.: Либроком, 2012. – 80 с.
15. Кричевский Р.Л. Если Вы – руководитель: элементы психологии менеджмента в повседневной работе. - М.: Дело, 1993– 355 с.
16. Крысько В.Г. Этнопсихологический словарь. – М.: Моск. псих.-соц. инст., 1999. – 343 с.
17. Лафатер И.К. Сто правил физиогномики / пер. Н. Скородум. М.: Мир Урании, 2008 г. – 152 с.
18. Макиавелли Н. Государь. – М.: Планета, 1990. – 80 с.
19. Марковская И.М. Основы социально-психологических знаний: учеб. пособ. – Челябинск: 2004. – 61 с.
20. Маркс К.Г. Процесс производства капитала // Капитал. Критика политической экономии. – М., Политиздат, 1983. – Т. 1, кн. 1. – 592 с.
21. Нахов И.М. Физиогномика как отражение способа типизации в античной литературе // Живое наследие античности: вопросы классической филологии, вып. 9. – М.: Изд-во МГУ, 1987. С. 69-88.
22. Никифоров Г.С. Психология менеджмента: учеб. для вузов – СПб.: Питер, 2009. – 639 с.
23. Нестерчук А., Кириллов В. Феномен идущих вперед – URL:<http://orientir.milportal.ru/fenomen-idushhih-vpered> (дата обращения 12.04.2013 г.)
24. Парыгин Б.Д. Социальная психология: проблемы методологии, истории и теории. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
25. Платон. Государство // Платон. Сочинения в четырех томах. / под общ. ред. А.Ф. Лосева и В.Ф. Асмуса; пер. с др.-греч А.Н. Егунова. – СПб.: Изд-во Олега Абышко, 2007. – Т. 3, часть 1. – 752 с.
26. Радина Н.К. Психология лидерства. – Нижний Новгород: 2008. – 71 с.
27. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. – М.: АCADEMA, 2001. – 480 с.
28. Телицын В.Л. Проект «Аненербе»: Наследие предков и Третий рейх. – М.: Олимп, 2001. – 432 с.
29. Шапкина Е.В. Харизматическое лидерство в политическом процессе: региональный аспект: дис. ... канд. политич. наук: 23.00.02. – Улан-Удэ: 2007. – 203 с.

Сведения об авторах

Береза Н.А.	старший преподаватель кафедры социальной и семейной педагогики РГСУ
Березкин Ю.К.	руководитель РОО СПК «Форпост в Лужниках», генеральный директор Московской просветительской общественной организации «Знание»
Берикханова А.Е.	профессор кафедры социальной педагогики и самопознания Казахского национального педагогического университета имени Абая, доктор педагогических наук, профессор, г. Алматы (Республика Казахстан)
Бруевич Н.Ю.	ассистент кафедры социальной и семейной педагогики РГСУ
Быков А.К.	профессор кафедры Института переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов социальной защиты населения города Москвы, доктор педагогических наук, профессор
Быковская Т.Е.	доцент кафедры социальной и семейной педагогики РГСУ
Воленко О.И.	профессор Московского городского педагогического университета
Гаврилина И.	студентка 3 курса психолого-педагогического образования РГСУ
Галкина Т.Э.	профессор кафедры социальной и семейной педагогики РГСУ, доктор педагогических наук
Гончарук А.Ю.,	Профессор кафедры социальной и семейной педагогики РГСУ, доктор педагогических наук, профессор
Дайкер А.Ф.	профессор Костанайского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук г. Костанай (Республика Казахстан)
Дейч Б.А.	заведующий кафедрой теории и методики воспитательных систем ФГБОУ ВПО НГПУ, кандидат педагогических наук, доцент, г. Новосибирск
Доленко Е.Ю.	Делопроизводитель В/Ч № 34122
Егорычев А.М.	профессор кафедры социальной педагогики Социального института МГПУ, доктор философских наук, г. Москва
Жундрикова С.В.	доцент кафедры социальной педагогики Социального института МГПИ, кандидат педагогических наук, доцент

Зазнобин В.Г.	студент 2-го курса РГСУ
Иванов А.В.	заведующий кафедрой социальной педагогики Социального института МГПИ, доктор педагогических наук, профессор
Иманбаева С.Т.	заведующий кафедрой социальной педагогики и самопознания Казахского национального педагогического университета имени Абая, доктор педагогических наук, профессор, г. Алмата (Республика Казахстан)
Ким Чан Кю	аспирант кафедры социальной и семейной педагогики РГСУ
Кривошеев В.Ф.	профессор Московского городского педагогического университета
Ковалёв А.А.	аспирант кафедры психологии РГСУ
Лазарева М.В.	доцент кафедры социальной педагогики Социального института МГПУ, кандидат педагогических наук, доцент
Любимова В.	студентка 2-го курса психолого-педагогического образования РГСУ
Маликова Е.В.	доцент кафедры теоретической и прикладной психологии Бийского педагогического государственного университета имени В.М. Шукшина, кандидат психологических наук
Маловидченко Т.А.	доцент кафедры социальной и семейной педагогики РГСУ
Мардахаев Л.В.	Почетный работник высшего профессионального образования, зав. кафедрой социальной и семейной педагогики РГСУ, доктор педагогических наук, профессор, г. Москва
Мартынов А.	студент 3-го курса психолого-педагогического образования РГСУ
Морозов В.В.	руководитель педагогического музея им. А.С. Макаренко, кандидат педагогических наук, г. Москва
Никитина Н.И.	профессор кафедры социальной и семейной педагогики РГСУ, Отличник народного просвещения РФ, доктор педагогических наук, профессор
Орлова К.А.	Заведующая кафедрой Московского областного государственного университета, г. Москва
Орлова Ю.Л.	аспирант РГСУ
Ощехина О.В.	директор филиала РГСУ в г. Обнинске, Калужской области, кандидат педагогических наук, доцент
Павлов А.В.	заместитель директора ГБУ ДО ЦДТ «На Вадковском», главным редактор портала «Дополнительное

	образование», кандидат педагогических наук
Поляков С.А.	аспирант кафедры психологии РГСУ
Рамазанова Г.К.	старший преподаватель Костанайского государственного педагогического университета, г. Костанай (Республика Казахстан)
Соколов Р.В.	старший научный сотрудник Российского института культурологии
Соколова И.	студентка 3 курса РГСУ, д/о, специальности «Социальная педагогика»
Умярова А.У.	ассистент кафедры социальной и семейной педагогики, РГСУ
Федорова Н. А.	магистр Социального института МГПУ
Хайруллин Р.З.	профессор кафедры социальной и семейной педагогики РГСУ, доктор педагогических наук, профессор
Чемоданова Д.И.	Профессор кафедры социальной и семейной педагогики, РГСУ
Шаповалова А. А.	магистр Социального института МГПУ
Шебуняев А.Г.	<i>доцент филиала РГСУ в г. Обнинске, кандидат педагогических наук, доцент</i>
Щербакова А.А.	<i>студентка 3 курса филиала РГСУ в г. Обнинске</i>
Янкина Н. В.	<i>Администратор РЕСО «Страхование» г. Малоярославец Калужской области</i>

Педагогика среды – как научное направление и его учёт в практике

**Материалы Всероссийских
социально-педагогических чтений,
посвященных 135-летию
Станислава Теофиловича Шацкого**

Подписано в печать 30.11.2013. Формат 60х84/16.
Гарнитура Times New Roman. Печать офсетная.
Бумага офсетная № 1. Усл. п. л. 8,75. Тираж 300 экз.