**Лекция 2.1 Воспитательные системы современности**

Под концепцией, если обратиться к философскому энциклопедическому словарю и толковому словарю русского язы­ка, понимается система взглядов на что-нибудь, основная идея, ведущий замысел, руководящая идея. Исходя из такого пони­мания термина «концепция», можно дать определение кон­цепции воспитания как системы взглядов отдельного ученого или группы исследователей на воспитательный процесс — его сущность, цель, принципы, содержание и способы организа­ции, критерии и показатели его эффективности.

Представим характеристику наиболее популярных и значимых концепций воспитания.

**1. Системное построение процесса воспитания**

Проект этой концепции был разработан в 1991 году учеными Института теории и истории педагогики АПН СССР совместно с научными и практическими работниками изразличных регионов Советского Союза. В дальнейшем вэтот документ вносились уточнения и коррективы. Наиболее полно и детально системные воззрения на процесс воспитания де­тей в учебном заведении рассмотрены извест­ными учеными Владимиром Абрамовичем Караковским, Людмилой Ивановной Новиковой и Натальей Леонидовной Селивановой.

В этой концепции воспитание рас­сматривается как целенаправленное управление процессом раз­вития личности. Оно является частью процесса социализации и протекает под определенным социальным и педагогическимконтролем. Главное в нем — это создание условий для целе­направленного систематического развития человека как субъекта деятельности, как личности и как индивидуальности.

Излагая свое понимание воспитания и его сущности, В.А. Караковский, Л.И. Новикова и Н.Л. Селиванова под­черкивают, что надо управлять не личностью, а процессом ее развития. А это означает, что приоритет в работе воспита­теля отдается приемам опосредованного педагогического воз­действия: происходит отказ от лобовых методов, от лозун­гов и призывов, воздержание от излишнего дидактизма, назидательности; вместо этого выдвигаются на первый пландиалогические методы общения, совместный поиск исти­ны, развитие через создание воспитывающих ситуаций, раз­нообразную творческую деятельность.

Разработчики концепции полагают, что и в современном российском обществе воспи­тание должно быть направлено на всестороннее гармоничное развитие личности. Основу содержания воспитания составляют общечеловеческие ценности: Человек, Семья, Труд, Знания, Культура, Отечество, Земля, Мир. В настоящее, время, по мнению авторов концепции, уси­лия педагогов целесообразно сосредоточить на решении пяти воспитательных задач.

Во-первых, это формирование у детей целостной и научно обоснованной картины мира. На решение этой зада­чи направлены и учебный процесс, и внеклассная работа.

Вторая, не менее важная задача — формирование гражданс­кого самосознания, самосознания гражданина, ответствен­ного за судьбу своей Родины.

Третья задача — приобщение детей к общечеловеческим ценностям, формирование у них адекватного этим ценностям поведения.

Четвертая — разви­тие у подрастающего человека креативности, «творческости» как черты личности.

И пятая — формирование самосознания, осознания собственного «Я», помощь ребенку в самореализа­ции.

Эффективное решение совокупности перечисленных за­дач возможно лишь при построении в учебном заведении целостной воспитательной системы гуманистического типа -это один путь. Второй путь – это создание отдельных целевых воспитательных программ и третий – это разработка совместно с детьми своеобразных общественных договоров, норм и правил, основой которых являются общечеловеческие ценности.

**2. Системно-ролевая теория формирования личности ребенка**

Создателем системно-ролевой теории воспитания лич­ности ребенка является казанский профессор, доктор пе­дагогических наук Николай Михайлович Таланчук. Профессор Н.М. Таланчук исхо­дит из того, что формирование личности происходит благо­даря социальному механизму наследования и приумноже­ния социальных ценностей. Однако их наследование невозможно без проявления чело­веком собственной активности и педагогического обеспечения успешного протекания этого процесса. Человек наследует со­циальные ценности тогда, когда он входит в состав какого-то сообщества людей, т.е. социума, и выполняет в нем опреде­ленные социальные роли. Н.М. Таланчук называет основные социумы и выполняемые в них людьми социальные роли. Вы видите на экране социальные роли, которые играет человек в определенной сфере жизнедеятельности.

Осваивая роль (а точнее — систему ролей) в перечислен­ных социумах, человек приобретает качества, позволяющие ему стать личностью. Он становится тем, кем и должен объек­тивно стать в жизни, — семьянином, способным выполнитьсыновне-дочерний долг, супругом, воспитателем своих де­тей; профессионалом, способным на высоком уровне мастер­ства выполнять работу, совершая ее по законам экономичес­кой целесообразности, участвуя в коллективном самоуправ­лении и при этом обладая нужной коммуникативной культурой, облагораживающей трудовой процесс; граждани­ном страны с его высокой патриотической, национально-интернациональной и т.д.

Лишь осваивая и выполняя те или иные социальные роли, он развивает и формирует свое со­знание, мировоззрение, цели, мотивы, интересы, чувства,личностно и социально значимые потребности, т.е. становится личностью.

Воспитание рассматривается автором концепции как процесс человековедения(человековедение — значит вес­ти к человеческому идеалу), протекающий как целенаправ­ленное регулирование освоения личностью системы социальныхролей.

Интересными представляются взгляды казанского профессора на цели и задачи воспитательной дея­тельности. В них сочетаются как традиционные, так и новые воззрения на целевые ориентиры процесса воспитания. Он убежден, чтоцель воспитания заключается в формировании гармонически развитой личности, готовой и способной пол­ноценно выполнять систему социальных ролей. Гармоничным может и должен быть человек в любом возрасте: и дитя, и подросток, и юноша, и зрелый человек, и старик. В каждом возрасте существует определенная возможность освоения и выполнения социальных ролей, и мера соответствия этой воз­можности реальному достижению и есть показатель этойгармонии. Следовательно, воспитание гармонически раз­витой личности — это не только дальняя перспектива, не только результат, который может быть получен в буду­щем, но и реальность каждого данного момента. Поэтомузадачи воспитания в интегрированном виде сводятся к фор­мированию у учащихся готовности и способности выпол­нять социальные роли, взятые в конкретных условиях жиз­ни и деятельности и с учетом этапов развития личности.

**3. Воспитание как педагогический компонент социализации ребенка**

Данная концепция разработана коллективом ярославских и калининградских ученых: М.И. Рожковым, Л.В. Байбородовой, О.С. Гребенюк, М.А. Ковальчук и др.).

В этой концепции воспитание пред­ставлено как педагогический компонент процесса социализации, который предполагает целенаправленные действия посозданию условий для развития человека. Создание таких ус­ловий осуществляется через включение ребенка в различ­ные виды социальных отношений в учебе, общении, игре, практической деятельности.

Такое понимание воспитания строится на основе убежде­ния ученых в том, что процесс воспитания не охватывает все возможные влияния социальной среды на личность и, следо­вательно, может лишь способствовать социализации ребенка. Социализация ребенка — это стратегическая цель деятельнос­ти любого педагога, поскольку очень важно поддержать педа­гогическими средствами растущего человека. Успешность его протекания зависит от реализации двух условий. Первым из них является обеспечение включенности молодых людей в реальные социальные отношения, а вторым — самореализация детей в процессе социального взаимодействия.

Коллектив ученых считает, что целевые ориентиры воспитания можно условно разбить на две взаимообусловленные группы целей: *идеальные*(гармонично развитый человек, сочетаю­щий в себе духовное богатство, моральную чистоту и фи­зическое совершенство); *реальные*(которые конкретизируются в соответствии  
с особенностями воспитанников и спецификой условий их  
развития).

Ис­ходя из того, что результатом воспитания является соци­альное развитие человека, предполагающее позитивные из­менения в его взглядах, мотивах и реальных действиях, можно выделить три группы воспитательных задач. Первая группа связана с формированием у ребенка гуманистичес­кого мировоззрения, вторая — с развитием потребностей и мотивов нравственного поведения, а третья — с созданием условий для реализации этих мотивов.

Авторы концепции утверждают, что все методы воспитания оказывают совокупное воздействие на все сущностные сферы человека. Однако доминирующее воздействие на ту или иную сферу оказывают не все методы, а какой-то определенный метод воспитания. Поэтому ими составлена оригинальная классификация методов воспитания и самовоспитания.

**4. Формирование образа жизни, достойной Человека**

Эта концепция вошла в педагогическую теорию и прак­тику вместе с именем ее создателя — Надежды Егоровны Щурковой.

Профессор Н.Е. Щуркова определяет воспитание как целе­направленное, организованное профессионалом-педагогом вос­хождение ребенка к культуре современного общества, как раз­витие способности жить в нем и сознательно строить свою жизнь, достойную Человека.

Уже в самом определении исключена «формирующая», «воздействующая» позиция воспитателя. За ним не признает­ся права воздействовать, формировать и тем более формовать ученика. Формируется образ жизни, создаются условия для восхождения ребенка к культуре. И главное из этих усло­вий — учитель-воспитатель как «предъявитель культуры». В этом определении воспитания заложен принцип субъектности, ориентирующий всех субъектов воспитательного про­цесса на свободный выбор нравственной позиции, на ответ­ственность за этот выбор, на сознательность и творчество.

Такое понимание сущности воспитания позволяет автору концепции соответственно формулировать цель и принципы воспитательного процесса.

hello_html_m6bb3d6a0.gifПо мнению Н.Е. Щурковой, цель воспитания — это личность, способная строить свою жизнь, достойную Человека.

Человек стано­вится личностью, когда вменяет себе обязанности и отвечает за них, когда рефлексирует, осознает, оценивает, понимает себя и других.

Другим целевым блоком в концепции Н.Е. Щурковой является моральная составляющая цели воспитания. Чело­век есть существо *моральное,*обладающее способностью быть нравственным.

Наконец, творческая составляющая. Человек — существо *созидательное,*обладающее *способностью творить*нечто, чего не создала природа.

Таким образом, в цели воспитания заключено триединство разумного, духовного и творческого. И только в случае дости­жения личностью этого триединства она оказывается в состоя­нии строить жизнь, достойную Человека. У такой жизни, как уже отмечалось, есть три основания — истина, добро и красота.

Другими словами, жизнь, достойная Человека, — это жизнь, построенная на Истине, Добре и Красоте.

Чтобы процесс формирования образа жизни, достойной Человека, осуществлялся целенаправленно и эффективно, Н.Е.Щурков предлагает использовать в воспитательной деятельности созданную ею Программу воспитания школьников. В Программе определены педагогические задачи-доминанты в работе с учащимися в соответствии с их возрастом, а также содержание, формы и методы взаимодействия, способствующие их решению.

**5. Воспитание ребенка как человека культуры**

Данная концепция разработана известным ростовским-на-дону ученым академиком Евгенией Васильевной Бондаревской.

В фундамент построения концепции воспитания человека культуры положен постулат: «Век техники уступает место веку человека, и человечество ведет творческий поиск пу­тей перехода от техногенной цивилизации XX века к антро­погенной цивилизации будущего».

Исходной позицией в разработке указанной концепции является вера в то, что реальность подобного перехода за­висит от образования, от воспитания человека культуры, который и выступает в концепции в качестве *культурно-воспитательного идеала.*

Воспитание в этой концепции опре­деляется как процесс педагогической помощи ребенку в ста­новлении его субъектности, культурной идентификации, со­циализации, жизненном самоопределении. В процессе становления личности, как утверждает автор концепции педагоги не могут «управлять развитием личности», а могут только оказывать педагогическую помощь и поддержку, это ключевые слова в технологии личностно-ориентированного образования.

Автор концепции рассматривает воспитание, с одной сто­роны, как целенаправленную деятельность педагогов по со­зданию условий для саморазвития личности, с другой — как *восхождение личности*к ценностям, смыслам, обрете­ние ею ранее отсутствующих свойств, качеств, жизненныхпозиций. Поэтому главным элементом личностно-ориентированного воспитательного процесса является личность ре­бенка, сам же процесс предстает в форме последовательных позитивных изменений, результатом которых является лич­ностный рост ребенка. Иными словами, воспитательныйпроцесс — это процесс, происходящий с личностью ребен­ка, суть которого — в становлении его *личностного образа.*

Цель воспитания, как утверждает Е.В.Бондаревская, - это целостный человек культуры: это свободная, гуманная, духовная личность, это личность творческая и адаптивная.

**6. Педагогическая поддержка ребенка и процесса его развития**

Основные концептуальные положения о педагогической поддержке были разработаны членом-корреспондентом Рос­сийской академии образования Олегом Семеновичем Газманом, после смерти которого разработку концепции продолжили его ученики Т.В.Анохина, В.П.Бедерханова, Н.Б.Крылова и др.

При разработке концепции педаго­гической поддержки О.С. Газман исходил из того, что разви­тие ребенка протекает наиболее успешно тогда, когда возни­кает гармония двух различных процессов — социа­лизации и индивидуализации. Первый процесс способствует усвоению ребенком принятых в обществе ценностей, норм и способов поведения и деятельности, а второй становлениюего индивидуальности. Анализируя практику обучения и вос­питания, сложившуюся в образовательных учреждениях Рос­сии к концу 80-х и началу 90-х годов, Олег Семенович при­ходит к выводу, что школы и их педагогические коллективы выполняют лишь социализирующую функцию и крайне сла­бо обеспечивают процесс индивидуализации. Не случайно он определяет воспитание как специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, норматив­ных качеств личности и образцов поведения,а обучение — как передачу и усвоение системы знаний о природе, обще­стве, человеке и способах человеческой деятельности. В системе образования, по его мнению, не существует процесса, на­правленного на развитие индивидуальности и субъектности ребенка. Вот таким процессом и должна стать педагогичес­кая поддержка.

Под педагогической поддержкой О.С. Газман понимал пре­вентивную и оперативную помощь детям в решении их инди­видуальных проблем, связанных с физическим и психичес­ким здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, в принятии школьных правил; с эффективной деловой и межличностной коммуни­кацией; с жизненным, профессиональным, этическим выбо­ром.

О.С.Газман считал, что в воспитании должно быть два вида цели – цель как идеал и реальная цель. Целевую установку на формирование гармоничной, всесоронне развитой личности он рассматривал в качестве идеальной цели. А реальную цель воспитания он сформулировал следующим образом: датькаждому школьнику базовое образование и культуру и на их основе предоставить условия для развития тех сторон личности, для которых есть наиболее благоприятные субъек­тивные условия и объективные воз­можности семьи, школы, общественности, государствен­ной власти на местах.

Для проведения более целенаправленной работы педагогов О.С.Газман предлагает разрабатывать и осуществлять пять целевых программ: «Здоровье», «Общение», «Учение», «Досуг», «Образ жизни». Иногда эти программы становятся разделами планов воспитательной работы кл. руководителей.

Главным постулатом данной концепции выступает тезис о том, что воспитание есть не что иное, как помощь школьнику в его саморазвитии. «Воспитание без желания самого ребенка совершенствовать себя невозможно».

**7.Самовоспитание школьников**

Эту концепцию разработал ярославский профессор Гер­ман Константинович Селевко. Главную роль в становлении лич­ности человека, по мнению Г.К. Селевко, играют процессы саморазвития. Он полагает, что основное предназначение внешних воздействий на школьника (в том числе и воспи­тательных) и процесс его развития заключается в том, что­бы вывести личность ребенка в режим саморазвития, на каждом возрастном этапе поддерживать и стимулировать этот режим, формировать веру в себя.

Под самовоспитанием понимается «процесс осоз­нанного, управляемого самой личностью развития, в котором в субъективных целях и интересах самой личности целенаправлен­но формируются и развиваются ее качества и способности».

Исходя из своих воззрений на процесс развития современного школьника, профессор Г.К. Селевко считает, что цель воспитания - воспитать активного, инициатив­ного, самостоятельного гражданина, просвещенного, куль­турного человека, заботливого семьянина и мастера в своем профессиональном деле, способного к постоянному жизнен­ному самосовершенствованию.

Главной составляю­щей содержания воспитания данной концепции являются знания, умения и навыки, позволяющие ребенку целенаправленно и резуль­тативно вести работу по самопознанию, самостроительству, самоутверждению и самореализации своей личности. Они приобретаются школьниками в учебной и внеклассной дея­тельности, в процессе которой создаются социальные ситуа­ции-пробы, представляющие собой упражнения по само­оценке учащимися своих возможностей и выбору адекват­ных способов поведения. Благодаря этому у ребенка формируются потребность и способность осуществлять ра­боту по самосовершенствованию, развиваются творческиеначала, обогащается интеллектуальный, нравственный, эс­тетический и физический потенциал его личности.

Основу механизма воспитания со­ставляет технология самовоспитания (саморазвития) лич­ности, состоящая из трех подсистем: «Теория», «Практика», «Методика». Теоретическая подготовка учащихся ведется с 1 по 11 класс и включает в себя определенные дисциплины. Решение второй задачи возможно, если учебно-воспитательный процесс включает развитие клубного пространства, использование КТД, проведение занятий на развитие творческих способностей, организация самостоятельной и творческой работы на уроках трудового и эстетического цикла. Третья подсистема «Методика» - это совокупность педагогических технологий и методик, способствующих успешному протеканию процессов саморазвития детей в предметном обучении.

Профессор Г.К. Селевко убежден, что в содержании и способах организации каждого учебного предмета существуют возможности для формирования у учащихся умений и навыков самосовершенствования, качеств самостоятельной и творческой личности.

**8. Воспитание на основе потребностей человека**

Эту концепцию разработал ижевский ученый Валерий Петрович Созонов.

В своих представлениях о влиянии воспитания на разви­тие личности ребенка ижевский ученый делает акцент на внутренних механизмах самоизменения человека. Он убеж­ден, что успех работы воспитателя во многом обусловленпоиском и установлением взаимосвязи процессов реализа­ции базовых потребностей растущего человека и воспита­тельной деятельности педагога. Базовые потребности, по его мнению, есть главная цель, объект педагогической заботы и критерий эффективности воспитательной работы. Из та­кого понимания воспитательного процесса и вытекает опре­деление воспитания как деятельности педагога, направлен­ной на создание психолого-педагогических условий для удов­летворения базовых потребностей школьника:в творческой деятельности; быть здоровым; в защищенности, безопасности; в уважении, признании, необходимом социальном статусе; в смысле жизни; в самореализации {самоосуществлении); в удовольствии, наслаждении.

Рассматривая человека как существо саморазвивающееся, самоопределяющееся, В.П. Созонов подчеркивает, что ребенок — существо не самодоста­точное для саморазвития в силу возраста, малых знаний, слабости физических идуховных сил. Отсюда становится очевидной цель воспитательной деятельности: обеспечивать необходимые условия для удовлетворения базовых потреб­ностей личности учащегося.

Содержание воспитательного процесса должно слу­жить целям жизни воспитанника и быть связано со станов­лением мотивационно-потребностной сферы личности ребенка. К числу основных направлений воспитательной деятельности автор концепции относит организацию разнообразной творческой деятельности детей, создание условий для сохранения и укрепления здоровья, формирование благоприятного нравственно-психологического климата, создание условий для успешного самоутверждения, психолого-психологическое просвещение и воспитание чувств.

**Воспитательныесистемывсовременныхобразовательныхпространствах**Цель воспитания - это система решаемых воспитанием задач. По целям

и средствам их достижения воспитательные системы отличаются друг от друга. Общую цель воспитания определяет государство, его идеология,

политика, достижения философской и педагогической мысли, уровень общественной культуры, закономерности психофизического развития детей. В каждом государстве существует несколько воспитательных систем, в основе которых лежат авторские школы. Все системы рассматривают личность в свете социализации, то есть приобщают ребёнка к ценностям национальной культуры.

В современной России существуют следующие **воспитательные системы**:

**1. Вальдорфские школы**

*«Не спрашивайте, что нужно знать и уметь делать человек, чтобы наилучшим образом соответствовать запросам существующего общества. Поставьте вопрос по-иному: чем жив человек, и кто из него или из нее может вырасти. Это единственный способ выявить новые качества каждого нового поколения и направить их на служение обществу. Тогда общество станет таким, каким его может сделать, преодолевая существующие условия, это поколение. Новое поколение отнюдь не должно становиться таким, каким бы хотело его видеть предшествующее»*

***Рудольф Штейнер***

Вальдорфская школа и связанный с ней педагогический импульс возникли в первой четверти нашего столетия в Германии (1919 г.) в связи с поиском в условиях послевоенного кризиса новых форм социальной жизни общества.Основатель Вальдорфской педагогики – Рудольф Штейнер.Первая такая школа открылась 7 сентября 1919 года для рабочих фабрики "Вальдорф-Астория" в Штутгарте. В Германии тех лет, для школ которой были привычны зубрежка, палочная дисциплина и строгая социальная иерархия, педагогические лозунги Штайнера были восприняты как революционные. Но когда 23 апреля 1919 года на собрании рабочих сигаретной фабрики "Вальдорф-Астория" Штайнер выступил с речью о необходимости воспитания нового человека, аудитория, потрясенная его словами, пожелала, чтобы Штайнер создал авторскую школу. Первая "вальдорфская школа" открылась 7 сентября 1919 года.

Вальдорфские школы — это система образования, основанная на уважении к детству. Ее цель — развить природные способности каждого ребенка и укрепить веру в собственные силы, которая понадобиться ему во взрослой жизни. Уже на стадии дошкольного воспитания и в начальной школе закладывается солидный фундамент знания и опыта, на котором буде базироваться образование в средней школе. Вальдофская школа предлагает ребенку такой способ познания мира, общества и самих себя, который исключал бы отчужденность от предмета, развивал бы в учащемся чувство сопричастности к происходящему вокруг него. Программы вальдорфских школ строятся таким образом, чтобы учитывать индивидуальные потребности каждого ученика. Широта подхода и междисциплинарность — отличительная особенность этих программ.

Преподавание в вальдофских школах основано на принципах преемственности и личного воздействия педагога. Все занятия в дошкольный период ведет один и тот же педагог, а с 6 до 14 лет с ним работает один и тот же классный руководитель. В 14-18 лет учащийся получает помощь и поддержку своего классного наставника.

Здесь не выставляют оценок и не выстраивают иерархий. В школе проповедуются свобода и отказ от принуждения. Считается, что именно в такой обстановке могут нормально развиваться таланты ребенка. Преподаватели не ограничивают детскую активность. Задача учителя - не наказывать, а показывать детям, что есть множество более интересных, творческих способов проявить свою растущую силу и индивидуальность.

В вальдорфской школе считается нормой, если ребёнок со своими самыми сокровенными проблемами приходит к учителю. Беседы "о жизни" с классом и с глазу на глаз - постоянная практика вальдорфских педагогов.

Главной целью школьного обучения названа не зубрежка, а выработка аналитического мышления и умения творить. "Предметные знания можно получить в справочниках, а мыслить не переучишь", - настаивал Штайнер. Он утверждал, что накопление в памяти фактических знаний не так важно, как личностное развитие. Вместо того чтобы проверять, насколько дети усвоили фактический материал, он предлагал тестировать творческие задатки, коммуникабельность, доброту, аналитические и лидерские способности.

Еще один принцип, на котором базируется обучение, - "наука и искусство едины". В программу включается одинаковое количество уроков по развитию интеллекта, изучению точных наук и духовному развитию. В свободное время организуются дополнительные уроки музыки, театра, классического рисунка, живописи. Желающие учатся играть на разных музыкальных инструментах. Для старшеклассников, уже выбравших себе профессию и проявивших определенные таланты, организованы углубленные занятия: кто-то глубже изучает физику, кто-то - литературу.

Огромное внимание уделяется изучению истории разных стран, а также основам мировых религий. До третьего-четвертого класса в методике активно используются притчи, метафорические приемы, "анимизм", то есть одушевление окружающей действительности. На уроке может появиться воображаемый гость - например, автомобиль или огнетушитель - и начать рассказывать о своем устройстве. Рассказ от лица гостя-предмета ведет учитель. Ученики слушают рассказ "огнетушителя" внимательнее, чем на обычное объяснение. Иногда законы физики или правила математики пересказываются в стихотворной форме. Ученики могут получить задание открыть закон физики или продумать, почему роман классика заканчивается именно так. Когда дети приглашаются к творчеству, они запоминают втрое лучше, - а главное, сами учатся творить.

Преподавание химии - предмета, который интересует далеко не всех детей, - начинается с красочного описания разных видов огня - пламени пожара, огонька свечи, жара полена в печи. А затем детям задается вопрос: "Как вы думаете, почему одно пламя сильное и светлое, а другое голубоватое и легкое?" Разбудив детскую фантазию и любопытство, можно переходить к более скучному описанию естественнонаучных процессов. После каждого урока школьники узнают, в каких практических сферах жизни используется то, что они изучали.

Один из предметов программы - "Эвритмия" или "одушевленная культура тела". Она базируется на сочетании звуков, ритма и движения. Внешне занятия похожи отчасти на китайскую гимнастику, отчасти на аэробику.

Дети знакомятся с огромным количеством мифов, легенд, поэм. В частности, они изучают библейские притчи. "Вальдорфские школы не являются конфессиональными, однако во всей системе нашего образования присутствует значительный элемент христианства как основы современной европейской культуры, морали и собственно человечности", - говорит Анатолий Пинский, один из основателей и директор московской вальдорфской школы в Стремянном переулке.

Все уроки связаны друг с другом смысловой нитью. После уроков литературы, философии и истории дети отправляются на уроки рисования, где рисуют Вавилонскую башню, переход Суворова через Альпы, все, что поражает их воображение. На уроках ритмики и в школьном театре ставят спектакль по мотивам древнегреческих трагедий.

В наших российских условиях вальдорфские школы существуют менее десяти лет, и старшее звено еще только формируется. Самая первая вальдорфская школа «Семейный лад», открывшаяся в Москве в 1990 году, возникла по инициативе православных педагогов. Ее основательница Ирина Никитина познакомилась тогда с вальдорфской педагогикой и сразу приняла ее.

В настоящее время вальдорфские школы, детские сады и педагогические инициативы существуют во многих городах нашей страны. В Москве известны по крайней мере четыре школы, одна из которых большая, хорошо оборудованная школа со стабильным финансовым положением — школа N 1060 в Стремяном переулке, рядом с метро Серпуховская. В 1991 г. Московский Департамент выделил для осуществления опытного совместного проекта старое, требующее ремонта здание, которое было отремонтировано на средства из добровольных пожертвований, полученных из Германии.

**Основные особенности Вальдорфской педагогики в школе № 1060 в г. Москва**

• специфически возрастная ориентация учебного плана и методов обучения; содержание образования ориентируется на духовные потребности каждой возрастной ступени и служит духовно-душевному развитию ученика;  
• принцип несменяемости классного учителя, который “ведет” свой класс с первого по седьмой-восьмой год обучения; классный учитель ключевым образом влияет — разумеется, в сотрудничестве со своими коллегами и в кооперации с родителями — на учебный процесс и обладает значительной степенью педагогической свободы; «для ребенка учитель много важней предмета»;  
• возрождение традиции устного рассказывания, материалом для которого учителю служат культурно-исторические предания человечества (сказки, легенды о святых, басни, библейская история, мифология народов мира, сцены из древней и средневековой истории, биографии выдающихся исторических личностей и проч.); в младших и средних классах рассказыванию и пересказу ежедневно отводится специальное время главного урока; театральные постановки этих сюжетов интегрируются в учебный процесс;   
• выдвижение на первый план художественно-эстетического элемента образования, а также рукоделия и ремесел; в учебный план включены живопись, пластицирование, музыка, эвритмия, рукоделие (также и для мальчиков), ремесла — работа по дереву и металлу (также и для девочек), садоводство; таким образом, через многообразную практическую деятельность, развивается волевая культура ученика;  
• установка на отсутствие разделения по социально-материальному признаку; «вальдорфская школа — школа для всех»;  
• отмена системы отметок в баллах; отмена второгодничества; школа, таким образом, перестает быть местом раздачи социальных шансов и сортировки учеников на хороших и плохих; каждый может развиваться свободно и беспрепятственно, в соответствии со своими индивидуальными особенностями;  
• введение «гигиенической организации преподавания»; занятия сориентированы на ритм дня, недели, года; предметы преподаются «эпохами» — в течение 3 – 4 недель один и тот же предмет на первом сдвоенном уроке; это ведет к концентрации учебного материала, а также дает учителю возможность органически, последовательно развивать материал в течение «эпохи».  
• преподавание двух иностранных языков с первого класса по особым методам;  
• еженедельные педсоветы («учительские конференции»), целью которых является постоянное обновление педагогики через углубление познания человека, а также профессиональное развитие учителя; этой цели служат обсуждения отдельных учеников или целых классов, а также обсуждение вопросов методики и дидактики; значительная роль отводится коллегиальному самоуправлению школы учительским коллективом;  
• совместная работа родителей и учителей, посвященная выработке общего понимания задач образования.

« – В вальдорфской школе, – рассказывал Владимир Константинович, – учитель обязательно здоровается с каждым ребенком за руку. В начале урока – ритмическая часть: чтение стихов, пение, красивые ритмичные движения – то резкие, то плавные. Это как бы пробуждение души ребенка, переход от дома к школе» [2].

Помимо Москвы, вальдорфские школы и детские сады существуют в Санкт-Петербурге (4), Ярославле, Владимире, Воронеже, Рязани, Казани (2), Самаре, Жуковском, Зеленограде, Тюмени, Иркутске, Смоленске, Одессе, Днепропетровске. Школы находятся на самых разных стадиях развития. Не так давно ряд вальдорфских школ объединились в Ассоциацию вальдорфских школ России, цель которой способствовать повышению квалификации учителей, разрабатывать и согласовывать учебные планы и представлять движение перед общественностью. Так что можно сказать, что вальдорфская педагогика у нас в стране является пусть скромным, но все же заметным инновационным движением.

**Учебный план Иркутской Вальдорфской школы (ИВШ)**

Таблица 1

|  |
| --- |
| **Учебный план ИВШ** |
| Два иностранных языка с первого класса |
| Дополнительные часы музыки, живописи, ремесел и рукоделия с 1 по 12 класс |
| Лесная, сельскохозяйственная, ремесленная, производственная и социальная практики в старших классах. |

**2 Система глобального образования**

Наиболее разработанными воспитательными системами в ряде стран Запада и в США являются **школы глобального образования.**В книге Д. Такера приводится определение глобального образования как процесса, который "даёт каждому обучающемуся знания, умения и систему взглядов, необходимые для того, чтобы стать гражданами, обладающими чувством ответственности за своё сообщество, штат, страну во всё более сложном и взаимозависимом глобальном обществе" (1980). Уже на ранних этапах формирования идей глобального образования возникли разные точки зрения в понимании структуры мировой системы и соответственно в понимании задач в образовании.

У истоков разработки идей глобального образования стояли специалисты в области социальных проблем образования из США А. Андерсон, М. Ю. Гидлиом, Р. Хенви, У. Книп, Дж-Коган, Р. Шукар, Р. Е. Фриман, Ф.Стейли и др. Ими разрабатываются разные подходы и модели глобального образования. По мнению Роберта Хенви, суть глобального образования - это совокупность следующих измерений:

· формирование непредвзятого взгляда на мир,

· осознание состояния планеты,

· кросскультурная грамотность,

· осознание динамики мировых процессов,

· осознание возможностей выбора.

Цель школы глобального образования состоит в том, чтобы научить школьников:

1) видеть планету в целом и отдельные ее аспекты как взаимосвязанные во всех элементах сложные системы;

2) рассматривать свою национальную культуру как органическую и необходимую часть общемировой культуры, а в национальной культуре видеть и ценить элементы культуры общечеловеческой;

3) осознавать себя как суверенную личность, члена семьи и общества, действующего субъекта исторического процесса;

4) применять приобретенные в школе знания, способы деятельности, умения и навыки на практике, в конкретных делах по улучшению состояния социальной и природной среды.

В США существует много различных центров глобального образования, в ряде штатов имеются школы глобального образования, при многих университетах разрабатываются проблемы глобального образования, ориентированные на различные идеологии и точки зрения. Опубликовано много статей, пособий, монографий по проблемам глобального образования.

В России интерес к   
глобальному образованию появился позднее. Различные аспекты воспитания глобально-ориентированной личности «человека мира» легко прослеживаются в работах Коменского Я.А., русских философов-космистов Соловьева B.C., Бердяева НА., Вернадского В.И., Булгакова С.Н. В российской педагогике пять принципов глобального образования по Хенви Р. были дополнены шестым принципом, сформулированным Капраловой P.M., как выражающим сущность русских культурных традиций. «От совершенствования самого себя к совершенствованию мира».По мнению Лысенко В., школа глобального образования - это гуманистическая школа, и в качестве российского варианта такой школы автор предлагает модель пушкинской школы. В качестве объекта изучения в ней выступают не учебные предметы, а проблемно-познавательные темы или эпистемы.

В настоящее время уже существуют модели глобально-ориентированных образовательных учреждений, развивающих в учебно-воспитательном процессе идеи глобального образования (Санкт-Петербург, Москва, Рязань, Сочи, Воронеж, Ростов-на-Дону).

Российская модель гимназии глобального образования на основе Санкт-Петербурской гимназии № 631 Приморского района

В концепции нашей гимназии записано: «Глобальное образование — это воспитание нового ученика с новым мышлением, новым отношением к жизни, позицией Гражданина Мира, члена мирового сообщества. целостной личности, способной принимать ответственные решения за себя, свое окружение, мир, в котором он живет, за все, что происходит на Планете».

Были разработаны следующие направления:

* углубление и совершенствование знаний по мировой истории, географии, политике, культуре, экономике, экологии;
* расширение понимания учащимися национального и культурного разнообразия посредством изучения национальной литературы, искусства, музыки, танца, обычаев, включения в процесс межкультурной коммуникации;
* акцентирование внимания учащихся на изучении глобальных проблем в контексте учебного предмета;
* изучение истории России в контексте мировой истории, раскрытия взаимосвязей, существующих между Россией и странами мира (прошлое - настоящее — перспективы будущего развития);
* изучение иностранных языков как с целью развития способности к межкультурной коммуникации, так и с целью раскрытия идей единства и многообразия в окружающем мире.

**3 Справедливые общества Кольберга**

*«Фундаментальная цель воспитания состоит в развитии личности с определенной структурой познания и мотивации, т.е. личности, которая способна служить утверждению более справедливого общества»*

**Л. Кольберг.**

Эффективная школа создает для учащихся жизненную среду, которую отличает теплая, позитивная атмосфера сотрудничества и безусловного взаимного признания, что и обеспечивает подлинную эффективность воспитательно-образовательного процесса. Ведущей установкой является стремление оказывать поддержку каждому члену группы, который в ней нуждается. Организационная структура эффективной школы и правила поведения в ней устанавливаются таким образом, чтобы обеспечить как можно большую индивидуальную свободу в рамках ограничений, добровольно принимаемых всеми членами этого сообщества. Это способствует не только хорошей успеваемости, но и формированию у каждого учащегося позитивной самооценки. Начиная с 1960-х гг. в США появилась воспитательная система школы, называемая «справедливые сообщества», предложенная Л.Кольбергом. Гуманистическая деятельность Л.Кольберга была связана с организацией в школах системы воспитания на “основе справедливости”. Справедливостью учёный называл не черту характера, а “повод к действию”. Концепция Л. Кольберга основана на следующей идее:

«Нравственное развитие личности зависит от умственного, а нравственное

становление идет по последовательно восходящим ступеням. Для этого необходимы, прежде всего, демократические взаимоотношения педагогов и воспитанников, систематическое включение детей в нравственный анализ своих и чужих поступков».

Кроме того, здесь нашла отражение теория Жана Пиаже о стадиях умственного развития, о единстве умственного и морального развития в процессе целостного формирования личности.

"Справедливые сообщества" - небольшие (часто до 100 человек) объединения педагогов и учащихся внутри обычной традиционной школы. "Справедливое сообщество" - это воспитательная система, в которой свойственная большинству школ "нравственность принуждения" заменяется на "нравственность сотрудничества", в которой учитель и ученик имеют равное право голоса в решении всех основных проблем, а управление осуществляется органами, выбранными демократическим путем. Это сообщество живет по собственному кодексу поведения, построенному на основе принципов справедливости и заботы друг о друге. Идеи "справедливых сообществ" нашли отражение не только в практике американских школ и университетов, но также в разного рода исправительных учреждениях.

"Справедливые сообщества" нацелены на улучшение морального климата школы, для чего вводится ряд демократических процедур: прежде всего равное участие администрации, учителей и учащихся в создании правил и норм поведения, в определении форм поощрения и наказания и т.п. Общие собрания становятся неотъемлемой частью жизни школы, возникают собственные традиции и ритуалы.

Прилагалось много усилий для превращения школы из учебного учреждения в учебно-воспитательное, где не только приятно учиться, но еще радостно проводить свободное время. "Справедливое сообщество" позволяет, по мнению Кольберга и его последователей, сбалансировать справедливость и коллективность, обеспечить эффективное развитие каждого ученика, не нарушая целостности школьного сообщества. В идеале "справедливое сообщество" дает возможность и учителям, и ученикам обрести прочные ценностные ориентиры, трансформировать узкоэгоистические интересы в правила и нормы группового поведения. Но важно не переступить черту, за которой находится прямое давление учителя на ценностные установки учащихся.

Содержанием жизни "сообщества" является разнообразная деятельность на пользу близким и далеким людям: расчистка игровых площадок, сбор средств в пользу нуждающихся, творческие конкурсы, собрания в кругу. Собрания помогают не только организовывать деятельность, но и разрешать конфликтные ситуации, анализировать поступки каждого, оценивать дела "справедливого сообщества". Одной из форм нравственного воспитания является решение дилемм.

В начале 1980-х гг. сам Л. Кольберг провел сравнительное исследование нравственного развития детей в нескольких школах Нью-Йорка, одни из которых занимались нравственным просвещением, организацией дискуссий на моральные темы, другие работали по программе создания "справедливых сообществ", а третьи - традиционно. В итоге оказалось, что участие в решении моральных дилемм действительно несколько повысило уровень нравственного развития учащихся. Но значительно больших результатов педагоги достигли в атмосфере "справедливого сообщества". Именно здесь нравственное развитие детей ускорялось и принимало нужную направленность. Суждения, высказываемые школьниками в условиях "справедливого сообщества", демонстрировали их большую моральную зрелость по сравнению с ребятами из контрольных классов. Оценивались также и учебные успехи - в области математики, чтения и письма. И здесь учащиеся из "справедливого сообщества" оказались на более высоком уровне.

**4. Педагогика общей заботы**

Идея общей заботы была выдвинута ленинградским ученым И. П. Ивановым в конце 50-х гг. XX в. Концептуальную основу педагогической системы И.П. Иванова составляет совокупность гуманистических идей построения учебно-воспитательного процесса школы как целостного и комплексного явления, обеспечивающего единство развития мировоззренческой, эмоционально-волевой и действенно-практической сторон личности, системную взаимосвязь духовно-нравственного, трудового, физического, умственного и эстетического воспитания личности.

Понятие «забота», впервые введенное И.П.Ивановым в качестве педагогической категории, является в его учении основной духовно-нравственной категорией воспитания. Она выступает как педагогическая цель-ценность, формирующаяся в воспитательной системе, и как фактор, объединяющий людей на уровне субъект-субъектных отношений и ставящий каждого в активную позицию в самовоспитании.

В педагогике общей заботы учитываются такие идеи коллективного творческого воспитания, как коллективная организация деятельности, коллективное творчество, коллективное целеполагание, создание ситуаций-образцов, эмоциональное насыщение жизни коллектива, общественная направленность деятельности коллектива.

Воспитательная система общей заботы предполагает систему коллективных творческих дел. Коллективное творческое дело - ее главный методический инструмент, который складывается из совокупности приемов, действий, выстроенных в определенной последовательности. В организации коллективной творческой деятельности отмечаются несколько этапов:

· предварительная работа воспитателей;

· коллективное планирование; коллективная подготовка;

· проведение;

· коллективное подведение итогов;

· ближайшее последействие.

Одной из наиболее важных характеристик воспитательной системы, построенной на основе идеи общей заботы, является соуправление и самоуправление. Здесь главное - не органы самоуправления, а деятельность, направленная на совершенствование жизни коллектива. Каждый коллектив конкретной школы сам определяет, какие органы самоуправления ему нужны. Есть органы постоянные, есть временные, есть и такие, которые создаются для подготовки и проведения только одного дела. При этом их состав постоянно обновляется, а сами органы самоуправления достаточно гибки и подвижны. Самоуправленческая деятельность может осуществляться в таких видах, как участие в планировании, разработке, проведении и анализе ключевых дел школьного коллектива; участие в работе педсовета; работа в постоянных и временных органах самоуправления; выполнение коллективных, групповых и индивидуальных поручений; дежурство по школе, классу, спецпосту; деятельность советов классов; деятельность дежурных командиров; участие в работе лагерных сборов и др.

В данной воспитательной системе используются разнообразные формы, методы, приемы обучения и воспитания: общественный смотр званий, уроки творчества, деловые и ролевые игры, конференции и брифинги, дидактические сказки, "Робинзонада", КВН и т.д. Это позволяет ученикам реализовать различные способности. Важнейшим условием воспитания в этой системе выступает совокупность воспитательных отношений: реальных (общая забота) и духовных (товарищеское уважение и товарищеская требовательность).

Идея общей заботы перекликается с идеями Л. Кольберга. Методика коллективного воспитания строилась первоначально как чисто воспитательная, вне учебного процесса, вне официальной структуры школы. Однако впоследствии многие школы, например средняя школа № 825 г. Москвы, средняя школа № 51 г. Рязани стали с успехом использовать ее и в

процессе обучения. В таблице 1 показаны примеры организации воспитательного процесса в Рязанской средней общеобразовательной школе № 51.

Таблица 2

|  |
| --- |
| **Инноватика в организации воспитательного процесса в МОУ № 51 г.Рязани** |
| Создание своей педагогической системы на основе концепции И.П.Иванова "Педагогика общей заботы" |
| Проведение Всероссийских научно-практических конференций, сборов-содружеств. Сотрудничество с городами России и ближнего зарубежья |
| Организация ежегодных выездных лагерных сборов учащихся 5 - 11 классов |
| Федеральная экспериментальная площадка по реализации проекта " Педагогика общей заботы - основа создания воспитательного пространства в микрорайоне школы |
| Деятельность школьных разновозрастных организации "Единство" и "RАЙon" |
| Институт освобожденных воспитателей; |
| Модель управления и самоуправления образовательным пространством школы |
| Роль родителей в организации инновационных процессов в школе; |
| Программа сотрудничества с Шереметьево-Песочинским детским домом |
| Программа правового просвещения участников УВК по проблеме реализации прав человека |
| Деятельность учащихся школы в школьных советах разных уровней |
| Система общешкольных коллективных творческих дел |
| Совет православных родителей |

**5. Школа диалога культур Библера**

Школа диалога культур (ШДК) - концепция целостного школьного образования, основанная на определенной логике и определенном понимании культуры; это проекция философии диалога культур В.С. Библера на идею школы. В этой системе находят свое воплощение идеи М.Бахтина о культуре как диалоге ("любая культура - это живой процесс общительной связи"), идея Л.Выготского о тяготении развитого интеллекта к внутреннему диалогу.

«Культура – это способ самодетерминации индивида, преодолевающей его детерминацию извне». [1; 35]. Культура – это сотворение мира впервые, на грани с варварством – в отличие от цивилизации, которая продолжает и продолжается. Задача школы диалога культур – вводить ребенка, ученика в культуру, формировать человека культуры (не воспитанного, просвещенного, образованного человека). В концепции ШДК слово диалог, однако, тоже имеет особый смысл. Диалог – это не просто разговор нескольких субъектов о чем бы то ни было, это – в пределе – столкновение радикально различных логик, различных способов понимания. Культура – это всегда драма. «Культура, – пишет В.С. Библер, – в ее собственном, существенном для ХХ века, пафосе, – это "наследственность" увеличивающегося числа самостоятельных, уникальных, сопряженных друг с другом в диалоге (не в "снятии") типов культуры, "формаций культуры", не сводимых друг к другу и не снимаемых друг в друге в лестнице просвещенческого восхождения» [1; 32]

Этапы школьного обучения в школе диалога культур:

· В 1-2 классах – подготовительных, которые называются «классы точек удивления» – завязываются «узелки понимания» будущих культурно-исторически рассматриваемых учебных предметов. Основными предметами в этих классах являются загадки слова, загадки числа, загадки явлений природы, загадки исторического события… Здесь разворачиваются первые подходы к современным проблемам различных областей знаний (математика, физика, поэтика, лингвистика и т.д.), более углубленное рассмотрение (и переопределение) которых происходит на последующих этапах обучения.

· В 3-4 классах учащиеся осваивают основные смыслы античной культуры, в их актуальности и насущности для культуры современной. Античность предстает как целостное образование в своих разных аспектах (античное искусство, мифология, математика, механика и т.п.).

· 5-6 классы – классы средневековой культуры в соотнесении с Античностью, Новым временем, современностью.

· 7-8 классы - культура Нового времени. Учебный цикл здесь начинается с культуры Возрождения, диалогов с культурами Античности и Средневековья, характерных для Нового времени. Именно здесь осваивается идея познающего разума, основанная на эксперименте, и идея «восходящего развития», характерная для нововременной мысли - но в постоянном диалоге с другими идеями.

· 9-10 классы посвящены культуре современности

· 11 класс выделяется как специально диалогический и в какой-то мере педагогический в нацеленности на диалоги между классами по основным темам и проблемам диалога культур.

Еще в 70-е годы философская идея диалога культур вызвала интерес у ряда творчески работающих учителей, и многие идеи и практические наработки первых учителей-диалогистов – С.Ю. Курганова и В.Ф. Литовского – оказались крайне важными для теоретической разработки концепции. Учителя отнюдь не просто реализовывали на практике теоретические идеи, но были настоящими соавторами концепции. В 1978 г. в Харькове коллектив педагогов под общим руководством В.С. Библера начал разработку и экспериментальное проведение уроков-диалогов в школах №№ 144, 4 г. Харькова. Среди таких учебных диалогов уроки по природоведению в начальной школе («Парообразование», «Какую форму имеет Земля», «О живом и неживом»), по истории на занятиях с семиклассниками («Мог ли Спартак победить»), уроки по внеклассному чтению в 3-м классе, уроки, посвященные античным мифам и т.д.

В январе 1987 г., на Всесоюзной конференции учителей-диалогистов в институте Общей и педагогической психологии АПН был заслушан доклад В.С. Библера «Диалог культур и школа XXI века», в котором подробно был рассмотрен вопрос об исходных позициях ШДК, обоснованы и разработаны программа школы, основные этапы обучения.

На основе выработанных идей проводилась экспериментальная работа в целом ряде школ России и Украины. Назовем некоторые из них: 106 школа г. Красноярска, учебный центр «Диалог» г. Новосибирска, школа «Зимородок» г. Новосибирска, 7 школа г. Чайковского, в одной из школ Харькова, Киева, московский культурологический лицей № 1310 и др. В настоящее время самые последовательные эксперименты проводятся в харьковской гимназии «Очаг» и в новосибирской школе «Умка». В последние годы в харьковской гимназии «ОЧАГ» разработана и экспериментально апробирована концепция подростковой школы диалога культур, выстроена логика перехода от начального диалогического образования – к подростковому, определена возрастная специфика образования в младшем и старшем подростковом возрасте.

Исследования, проведенные в 1989-1999 гг. в красноярской гимназии «Универс» показали, что по мере освоения античной умонастроенности, включающей понимание таких сквозных тем античности, как "рок и характер", " идея и вещь", "герой и хор" и таких античных жанров, как сократический диалог, греческая трагедия, лирика Древнего Рима, учащиеся возвращаются к построению диалогических понятий числа, слова, исторического события и др. Эта работа осуществляется по схеме: что же такое число в понимании Коли, Тани, Андрея. и,... Платона, Пифагора, Евклида...? В ходе этих диалогов обнаруживается, что чем более глубоко мы включаемся в понимание числа античными авторами, тем более проблемным становится сам предмет понимания (число). Предметом учебной деятельности подростков на этом этапе становится ситуация несовпадения предмета понимания ни с одним из авторских пониманий, присущих античным мыслителям.

**6. Гуманистическая воспитательная система В.И.Караковского**

Директор московской школы № 825 В.А. Караковский является основателем гуманистической воспитательной системы современной массовой школы. Ведущей идеей здесь является ориентация на личность школьника, его интересы и способности. Определяющую роль в комплексе идей играет педагогическая концепция коллектива. Она опирается на идеи системности, комплексности воспитания, интеграции педагогических воздействий, необходимости коллективного творчества. На педагогических советах именно эти идеи наиболее часто используются как фундамент для различных соображений, аргументации, для обобщений и выводов. Для всего общешкольного коллектива характерно отчетливое чувство "мы" по отношению к школе, что свидетельствует об общественной и личной ценности школы.

Организационное строение школьного коллектива достаточно простое. Кроме администрации школы и педагогического совета (в котором иногда участвуют и старшеклассники) существует еще и большой совет, включающий в себя кроме педагогов представителей от всех классов, начиная с шестых. Большой совет собирается довольно редко, два-четыре раза в год. Большинство в нем составляют школьники, и бывает так, что они проводят решение, не совпадающее с мнением педагогов. Довольно значительный вес имеют постоянные и временные органы самоуправления: советы дела, совет "сборовских комиссаров", дежурные командиры классов. Однако реальный механизм принятия решений существует далеко не только в рамках официальных структур власти. Чаще всего бывает так, что официальные решения лишь фиксируют ранее сложившееся общественное мнение.

Неофициальная сторона отношений в школе очень сложна. Большую роль здесь в силу своего авторитета играет директор. Он чаще всего выступает в роли генератора новых идей, от него же, как правило, исходят оценки тех или иных событий. Однако существуют еще, по меньшей мере, три силы, существенно влияющие на жизнь школы. Первая - это администрация школы и небольшая группа ближайших ее единомышленников, разделяющих с В.А. Караковским ответственность за судьбу воспитательной системы (авторская группа). Они в ряде случаев высказывают мнение, противоположное мнению директора. Вторая группа - остальной педагогический коллектив, способный при необходимости противостоять и директору, и особенно авторской группе. И наконец, третья сила - лидирующая группировка старшеклассников, в той или иной мере отражающая интересы всего ученического коллектива. Однако наличие этих четырех сил, несмотря на их объективные различия, не означает, что в школе происходит какая-либо открытая борьба между ними. Хотя процесс принятия решений часто не оформляется демократическими процедурами, на самом деле он глубоко демократичен. Всякое решение предварительно обговаривается, обсуждается с заинтересованными людьми, а при необходимости выносится на большой совет.

Общий стиль взаимоотношений регулируется разветвленной системой норм. Так, среди учителей считается нормой, хорошим тоном заинтересованное обсуждение детских проблем, доброжелательное отношение к каждому ребенку. Неприемлем грубый тон, окрик по отношению к ребенку, особенно в присутствии коллег. Отличительной чертой отношений между педагогами и школьниками в воспитательной системе школы является то, что в этой сфере почти всегда возникают личные дружеские связи. Дети и многие классные руководители отмечают, что для них наиболее важным является свободное общение друг с другом вне урока и даже вне подготовки какого-нибудь внеурочного дела. Совершенно естественна ситуация, когда старшеклассники пьют чай в кабинете завучей вместе с хозяевами кабинета. Отсутствие серьезных конфликтов между педагогами и школьниками, тесное межличностное общение - характерная черта их взаимоотношений. Следует отметить, что ровный стиль отношений господствует и в ученической среде.

В сфере деятельности прочно утвердился творческий подход, стремление к оригинальному и необычному. Творчество, порядочность, юмор - это те самые главные качества, которые необходимы и педагогу, и ученику для их признания в школе.

Существенной характеристикой системы В.А. Караковского является использование коммунарской методики, или методики коллективной творческой деятельности.

Главным функциональным узлом системы является весенний коммунарский сбор, который проводится во время весенних каникул. Трехдневный сбор представляет собой комплекс коллективно-творческих дел, проводимых в условиях высокой интенсивности, с обязательным выездом участников за пределы города. Коммунарский сбор довольно трудно отнести к какому-то одному виду деятельности, хотя в его состав в разнообразном виде входят и искусство, и труд, и общение, и различные формы досуговой деятельности. Сбор не имеет какой-либо практической, утилитарной цели.

Главным на сборе выступает не творческая деятельность, не ее непосредственные продукты (микроспектакли, газеты, песни), а особая психологическая атмосфера, специфический способ общения. Условно можно сказать, что сбор - это действующая модель идеальных отношений между людьми. Сюда приезжают для того, чтобы на какое-то время окунуться в особый мир, созданный по законам, отличным от законов мира реального.

Сбор, занимая по времени меньше одного процента продолжительности учебного года, является самой яркой школьной традицией, самым сильным средством объединения, создания чувства "мы".

Сбор служит функциональной основой, которая в значительной степени формирует структуру системы. Кроме того, сбор - это и школа актива, поскольку он включает в себя интенсивную организаторскую работу. Старшеклассник-комиссар берет на себя функции организатора, педагога, да и психолога. Сбор для его участников имеет и развивающее, и образовательное, и психокоррекционное значение. Показывая учащимся разрыв между идеалом и повседневной жизнью, сбор и у воспитанников, и у воспитателей порождает желание изменить обычную жизнь своей школы, совершенствовать ее воспитательную систему.

В воспитательной системе школы № 825 создан промежуточный тип деятельности, занимающий связующее положение между весенним сбором и будничной, рутинной жизнью школы. Это так называемые ключевые общешкольные дела (термин В.А. Караковского). Они ориентированы на те формы поведения, на те ценности, которые вырабатываются на сборах и тесно переплетаются с повседневными будничными ситуациями.

Общешкольные ключевые дела выполняют важные самостоятельные функции, они вносят в жизнь школы определенный ритм, организационную упорядоченность и тем самым создают важные структурные образования системы, каждое из которых решает и свои специфические задачи. Например, творческая учеба (ТУ) удовлетворяет потребности ребят в новых впечатлениях, в свободном общении; дидактический театр как часть Праздника знаний активизирует познавательные интересы, дает возможность самоутвердиться школьным интеллектуалам; Праздник песни удовлетворяет важную потребность в сценическом самовыражении.

Если на сборе деятельность подчинена главным образом отношениям, созданию определенного эмоционального настроя, то в ключевых делах гораздо большую роль играет собственно деятельность, ее продукты.

Сборы и ключевые общешкольные дела составляют функциональное ядро воспитательной системы. В повседневной жизни школы наиболее характерной чертой выступает интеграция учебной и внеурочной деятельности. В школе используются коллективные, групповые формы работы на уроке; появились новые формы урока: уроки творчества, межпредметные, интегративные и разновозрастные уроки.

Обыденная, в том числе и рутинная, учебная и другая работа, которая требует напряжения и не всегда соответствует личным интересам школьника, стимулируется межличностными отношениями между педагогами и учащимися, складывающимися во внеурочной деятельности и свободном общении.

Итак, модель гуманистической воспитательной системы современной массовой школы, которую реализовал В. А. Караковский, основана на целостной педагогической концепции "Мы - школа"; интеграции педагогических взаимодействий; коммунарской методике; высоком уровне неформальных межличностных отношений; творчестве; взаимодействии с наукой.

**7. Воспитательная система школы-комплекса**

Одной из образовательных систем личностно-ориентированной направленности является школа - комплекс, или учебно-воспитательный комплекс (УВК). Школа-комплекс - относительно новый тип школы, отвечающий современным требованиям. Основная идея УВК - создание психолого-педагогических условий, максимально способствующих реализации личностной ориентации каждого школьника. Многообразие связей УВКс социальной средой, разноплановые сочетания структурных звеньев определяют специфику деятельности педагогического коллектива - главной движущей силы в осуществлении задач становления личности ребенка. Учебно-воспитательный комплекс - общеобразовательная школа для всех детей, он отличается от массовой общеобразовательной школы рядом признаков: во-первых, УВКобеспечивает фундаментальность содержания образования; во-вторых, параллельно с обучением успешно решает задачи разностороннего развития личности, воспитания и социализации с учетом временных, региональных факторов; в-третьих, осуществляет преемственность работы разных социальных институтов, воздействующих на личность ребенка; в-четвертых, расширяет образовательно-воспитательный потенциал окружающей ребенка среды.

Основным системообразующим, организующим центром учебно - воспитательного комплекса является общеобразовательная школа, которая объединяет вокруг себя другие институты воспитания (детские сады, вузы, клубы, объединения, дворовые команды, производственные структуры и т.д.) или создает их, при наличии средств и условий.

Идея школы-комплекса берет начало в России с 20-х годов нашего столетия, однако мы нашли примеры и более раннего зарождения школы - прообраза УВК. Так, в 1868 году в Симбирске И.Я.Яковлев открыл чувашскую школу, которая имела 150 десятин земли с фермой. В школе были поставлены на высокий уровень эстетическое воспитание, обучение детей ремеслам во внеурочное время. Прообразами школ-комплексов можно считать педагогические системы В.Н.Сороки-Росинского, С.Т.Шацкого, А.С.Макаренко, Ф.Ф.Брюховецкого, Э.Г.Костяшкина, В.А.Сухомлинского, А.А.Захаренко. Первая опытная станция С.Т.Шацкого имела ярко выраженную социальную ориентацию, ее деятельность носила открытый характер и строилась с учетом факторов окружающей среды.

А.С.Макаренко, воплощая идею разностороннего развития личности трудных подростков, создал воспитательную систему трудовой ориентации, воздействуя на личность силой педагогического доверия, развивая творческие способности воспитанников. К идее школы-комплекса близки ориентиры замечательной школы В.А.Сухомлинского, который воплотил концепцию гармонического развития личности в условиях села.

Современные школы-комплексы во многом отличаются от вышеперечисленных: они пытаются решить задачу не только обучения, воспитания и разностороннего развития детей, но и создают условия для оздоровления, информационного обеспечения и вооружения навыками самозащиты, самореализации, выживания в сложных жизненных условиях, обретения воспитанниками стрессоустойчивости и конкурентоспособности. Деятельность современных школ-комплексов имеет ряд противоречий:между известностью этого типа учебного заведения и неисследованностью системы УВК в теоретическом плане; между распространенностью школ-комплексов на всей территории России и бывшего СССР и непризнанностью этой системы официальными органами управления (Министерством образования Российской Федерации); между популярностью и достаточно высоким рейтингом школ-комплексов в глазах родителей и общественности, востребованностью высокого качества образования и недостаточно высоким уровнем знаний определенной части учащихся в условиях внутренней дифференциации и индивидуализации. Указанные противоречия на теоретико-методологическом уровне выражаются в форме научной проблемы: как и при каких условиях создаются и развиваются школы-комплексы, чем они отличаются от обычных общеобразовательных школ и от социально-педагогических комплексов, как обеспечиваются психолого-педагогические факторы организации учебно-воспитательного процесса, как происходит социализация личности, как отслеживаются процессы развития личности ребенка, педагога и самой системы, какие управленческие стратегии обеспечивают устремленность школы-комплекса в будущее.

Учебно-воспитательный комплекс как альтернативный тип современной школы, в которой обучаются все желающие дети, получает вторую жизнь - после бурного развития в 70-ых годах школ-комплексов Белгородской области, Украины, Казахстана.

**Список литературы:**

1. Библер В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения) // Вопр.философии, 1986. - №6. - с. 31-42

2. Вальдорфские эпохи и времена года // Первое сентября. - №69. – 1999

3. Джуринский А.Н. Зарубежная школа: история и современность. – М.: 1992

4. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики – М.: Форум-ИНФРА-М, 1998

5. К философии культуры // Библер В.С. Замыслы. – М.: 2002

6. Караченцева Т.С. Философия воспитания и воспитание философией. Этика и мораль. – М.: 1990. – с.23

7. Левчук Л.В. Западная версия глобализации общества и глобального образования // Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты. - №3. – 2003

8. Майков П.М. Иван Иванович Бецкой. Опыт биографии. – СПб: 1904

9. Макаренко А.С. О воспитании молодежи.. – М.: 1951

10. Материалы Древней Греции. Собрание текстов Гераклита, Демокрита и Эпикура. – М.: 1955

11. Новикова Л.И., Караковский В.А., Селиванова Н.Л. Концептуальные основы теории воспитательных систем // Современные концепции воспитания: материалы конференции. – Ярославль, 2000

12. Педагогика. Учеб. пособие для студ.пед.вузов и пед.колледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Пед.общество России, 1998

13. Радищев А.Н. Полное собрание сочинений в 3 т. – М.: Л.: Изд-во АН СССР, 1941. – Т.2. – с.58

14. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. – М.: ВЛАДОС, 2000

15. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002

16. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. - Т.5. - М.: Педагогика, 1990. – с.283

17. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М.: Л.: 1949. – Т.6. – с.300