

МЕТОДОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Л. Новикова, А. Куракин

Педагогическая концепция
детского коллектива

7 - 20

Д. Григорьев

Теория воспитательных систем:
контуры развития

21 - 26

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА ¹

Л. НОВИКОВА, А. КУРАКИН

В этом номере журнала мы решили обратиться к работе двух замечательных учёных, которых уже нет с нами, позволивших взглянуть на коллектив и личность ребёнка с точки зрения самоценности этой личности, её уникального становления.

Июньский (1983) Пленум ЦК КПСС поставил перед педагогической наукой важные и сложные задачи, связанные с совершенствованием системы народного образования, с перестройкой работы школы — важнейшего её звена. Решение их предусматривает, в частности, повышение роли детских коллективов, функционирующих как в рамках школы, так и вне её — во внешкольных учреждениях, на базе производства, по месту жительства, в системе общественного воспитания. С введением в жизнь закона о трудовом коллективе проблемы, связанные с повышением воспитательной эффективности детского коллектива, становятся особенно актуальными, ибо член социалистического коллектива формируется с детства и в трудовой

¹ Суть использования его в исследовании коллектива освещена в статьях А.Т. Куракина [4], [17], [18].





коллектив он уже приходит, имея определённый опыт коллективных суждений, переживаний, действий. Для того чтобы повысить воспитательный потенциал детского коллектива, опираясь на современные представления о нём, необходимо интегрировать эти представления в целостную концепцию, учитывающую как уже сложившиеся, так и новые данные о нём.

Исследования в области педагогики коллектива, имеющие в нашей стране давнюю традицию [6], со второй половины 60-х г. стали особенно интенсивными. Они привели к возникновению современной концепции детского коллектива, являющейся итогом интеграции накопившихся в сфере педагогики и смежных с ней наук знаний о нём, о закономерностях его развития. Основой такой интеграции стал системный подход к детскому коллективу как педагогическому объекту исследования.¹ Он дал возможность соединить имеющиеся в науке данные в единую систему представлений о детском коллективе как цели, субъекте и объекте воспитания. Разработанная концепция достаточно широко охарактеризована в вышедшей в последние годы в свет педагогической литературе [11], [14], [15], [19]. Основные её положения могут быть сведены к следующим:

1. Детский коллектив — явление социально-педагогическое, возникающее, функционирующее и развивающееся в рамках того или иного воспитательно-го института, с одной стороны, под воздействием воспитателей — взрослых, а с другой — в силу тех внутренних процессов самоорганизации, саморегуляции и самоуправления, которые ему свойственны как социально-психологической общности.

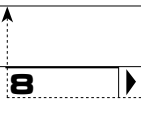
2. Для взрослых детский коллектив — одна из целей воспитательной работы с детьми, объект их воспитательных воздействий и инструмент организации и совершенствования воспитательного процесса, направленного на всестороннее развитие объединённых в коллектив детей.

3. Для детей коллектив выступает как среда их жизнедеятельности, необходимая для личностного самовыражения и самоутверждения, необходимая для самореализации личности.

4. Воспитательные функции детского коллектива связаны с приобщением его членов к общественной культуре, с формированием у них социалистической направленности как важнейшей типологической черты личности советского человека, с развитием творческой индивидуальности каждого из его членов. Свои воспитательные функции детский коллектив реализует в зависимости от его типа, возраста входящих в него детей, уровня развития коллектива.

5. Как социально-психологическая общность, функционирующая в рамках определённой организации, детский коллектив складывается и развивается, приобретает субъектные свойства в процессе совместной деятельности его членов (прежде всего познавательной и предметно-практической), межличностного общения и игры. Будучи включёнными в структуру жизнедеятельности детской общности, они порождают те отношения, которые сплачивают детей в коллектив и превращают последний в субъект воспитания.

6. Любому детскому коллективу свойственна определённая система отношений, связывающая его членов через деловые контакты, возникающие при реализации ими функциональных ролей (деловые отношения), межличностное общение (избирательные отношения), эмоциональные переживания, объединяющие их как членов одной общности социалистического типа (коллективистические отношения).





7. Развиваясь, отношения детей в коллективе приводят к рождению и развитию такой интегративной характеристики, как поле коллектива, определяющей его нравственный облик, эмоциональное состояние и интеллектуальную атмосферу в нём.

Поле коллектива проявляется и отражается в общественном мнении, ценностных ориентациях, нравственных нормах, психологическом климате коллектива.

8. Влияние коллектива на личность ребёнка зависит от характера и развитости поля коллектива, а также от положения ребёнка в системе коллективных отношений. (Последнее может быть как благоприятным, так и неблагоприятным для его личностного развития.)

В своём развитии в качестве инструмента воспитания коллектив проходит три основные стадии. Первая связана прежде всего с самим процессом коллективообразования: для педагогов коллектив выступает здесь главным образом как цель их воспитательной деятельности.

На второй стадии коллектив выступает уже как инструмент массового воспитания — формирования у всех его членов социалистической направленности как стержневого свойства личности.

На третьей стадии детский коллектив превращается в инструмент индивидуального развития каждого из его членов.

Становление и развитие детского коллектива, переход его от стадии к стадии, реализация им воспитательных функций — процесс не стихийный, а управляемый. Педагоги управляют им, задавая и совершенствуя организационную структуру коллектива, обогащая его жизнедеятельность и укрепляя, развивая детское самоуправление, корректируя внутриколлективные отношения за счёт введения в его жизнь соответствующих ситуаций, побуждающих детей к самоорганизации и саморегуляции, и включения детского коллектива в систему широких социальных отношений нашего общества.

В основе данной концепции лежат идеи о детском коллективе, высказанные в своё время выдающимися советскими педагогами — Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским, развитые, уточнённые и дополненные на основе современных исследований, осуществлённых как педагогами, так и психологами.

Эта концепция нуждается в дальнейшем развитии, в процессе которого должны быть учтены данные, появившиеся в последние годы как итог исследовательского поиска, осуществлённого в педагогике и в смежных с нею науках. Для того чтобы включить совокупность знаний, отражающих научную картину объекта, в структуру сложившейся концепции или на их основе построить принципиально новую, должен быть вычленен и решён ряд ключевых проблем. В последнее десятилетие потребность в их решении особенно возросла.

В настоящее время такими проблемами, на наш взгляд, являются следующие: экспликация понятия «воспитательный коллектив» и определение зоны его релевантности; целеполагание в процессе коллективообразования и функционирования коллектива; дифференциация детских коллективов и интеграция их влияний на личность ребёнка; массовое, групповое и индивидуальное в структуре детского коллектива; соотношение процессов идентификации и обособления личности ребёнка в его взаимодействии с коллективом; структура процесса управления детским коллективом.

Остановимся на некоторых аспектах каждой из этих проблем, акцентируя внимание на тех основных идеях, к которым пришли исследующие их сотрудники лаборатории воспитательных проблем школьного коллектива НИИ ОПВ АПН СССР.





Понятие «воспитательный коллектив» и зона его релевантности

В разработке современной педагогической концепции коллектива его исследователи неизбежно сталкиваются с трудностями, которые невозможно преодолеть, не введя понятия «воспитательный коллектив» в качестве исходного. Отсутствие такого понятия, являющегося видовым по отношению к социалистическому коллективу и родовым по отношению к коллективам, функционирующим на базе различных воспитательных институтов (школьному коллективу, коллективу ПТУ, вуза и т.д.), нередко приводило и приводит к тому, что закономерности, свойства и черты, присущие отдельным типам детского коллектива, характеризуются как общие для них всех, специфическое в их облике игнорируется, особенности механизмов и характера влияний различных типов детских коллективов сглаживаются. Введение понятия «воспитательный коллектив» предотвращает это нежелательное явление.

Воспитательный коллектив мы рассматриваем как особый тип социалистического трудового коллектива, как его разновидность наряду с производственными, научными, армейскими коллективами. Он обладает общими с ними чертами, совокупность которых определяет понятие «социалистический трудовой коллектив» как более широкое [2]. Но ему присущи и особые специфические черты, характерные для него как коллектива воспитательного.

Главное отличие — особенности его социальной функции. Эта функция — воспитание. Она определяет своеобразие его структуры: любой воспитательный коллектив — комплекс двух относительно самостоятельных коллективов — воспитателей и воспитанников, педагогов и учащихся, обучающих и обучаемых. При этом воспитательная деятельность педагогического коллектива направлена на то, чтобы обеспечить воспитывающий характер той жизнедеятельности, в которую педагоги включают своих воспитанников.

Воспитательные коллективы занимают важное место в социальной структуре социалистического общества. По-разному они влияют на входящих в них детей. Прямо или косвенно они связаны и с другими трудовыми коллективами, функционирующими на базе различных социальных институтов, также влияющих на детей, ибо одной из функций каждого трудового коллектива является и функция воспитательная.

Таким образом, введение понятия «воспитательный коллектив» в систему сложившихся в педагогике коллектива понятий даёт возможность расширить круг тех рассматриваемых в ней проблем, для которых это понятие является исходным. Введение его даёт возможность синтезировать те знания, которые сложились в педагогике и социальной психологии о детском коллективе, о коллективе педагогов, о коллективе учебно-воспитательного учреждения в целом.

Главное же заключается в том, что с введением понятия «воспитательный коллектив» в систему педагогических понятий исследователи получают возможность с единых методологических позиций изучать коллективы, функционирующие на базе самых различных воспитательных институтов социалистического общества, фиксируя в них и то общее, что свойственно всем им как коллективам воспитательным, и то особенное, что характерно для каждого из них как воспитательного коллектива особого типа, и то единичное, что свойственно именно данному коллективу.



ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕКТИВООБРАЗОВАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Рассматривая детский коллектив по отношению к коллективу педагогов в качестве инструмента воспитания, мы неизбежно приходим к проблеме целеполагания, включающей две относительно самостоятельные, хотя и взаимосвязанные проблемы, в рамках которых в одном случае в качестве цели выступает сам коллектив, а в другом — личность ребёнка.

Педагогам коллектив необходим как инструмент формирования личности определённого типа. Этот инструмент должен обладать определёнными свойствами, обеспечивающими эффективное его использование. Но детский коллектив как инструмент воспитания не даётся педагогам изначально в готовом виде. Он возникает и развивается в результате целенаправленной их деятельности. Эффективность этой деятельности, «воспитывающие качества» создаваемого коллектива во многом зависят от того, каким представляют себе этот коллектив педагоги, какова та цель, которую они хотят реализовать.

Проблема целеполагания в процессе консолидации коллектива в педагогике возникает не впервые. Довольно долго детский коллектив рассматривался преимущественно как педагогическое явление, основной характеристикой которого считалось наличие у его членов общей цели, совместной деятельности по её реализации, единой организации и единого общественного мнения [15].

В настоящее время детский коллектив в педагогических работах рассматривается не только как организационная единица, но и как социально-психологическая общность, которой свойственны процессы самоорганизации и саморегуляции. Рассматривая детский коллектив в качестве инструмента воспитания, моделируя его в качестве такового, реализуя разработанные модели, современные педагоги не могут игнорировать наличие в нём этих процессов.

Таким образом, эффективное решение проблемы целеполагания в процессе коллективообразования в значительной степени зависит от использования педагогами знаний о психологии детского коллектива.

Но коллективу мало смоделировать и реализовать эту модель в опыте. Важно целенаправленно и целесообразно использовать возможности рождающегося и развивающегося коллектива в развитии личности ребёнка, ибо коллектив для педагогов не самоцель, а инструмент реализации социально значимых целей воспитания. Цели эти, как известно, перед воспитательными институтами и коллективами, функционирующими на их базе, ставятся обществом. В настоящее время эти цели, как уже упомянуто выше, связаны с приобщением детей к общественной культуре, с формированием у них комплекса социально значимых свойств личности, с реализацией и развитием её творческого потенциала [11], [15].

Необходимо иметь при этом в виду, что поскольку процессы коллективообразования и формирования личности ребёнка в коллективе протекают не как параллельные, а как взаимосвязанные и взаимообусловленные, то взаимосвязанными являются и обозначенные выше процессы целеполагания. По сути, мы имеем дело с единым сложным по своей структуре процессом целеполагания в сфере коллективообразования, подходы к исследованию которого в настоящее время лишь намечаются.





Проблема целеполагания в рамках того или иного процесса всегда связана с проблемой его результативности. Действительно, мало построить такую идеальную модель детского коллектива и личности ребёнка как его члена для того, чтобы ориентироваться на них при организации воспитательного процесса. Необходимо видеть и тот реальный результат, к которому мы приближаемся на отдельных его отрезках, знать показатели эффективности затраченных усилий, видеть, насколько мы близки к поставленным целям — к принятым нами идеальным моделям, для того чтобы своевременно корректировать и воспитательный процесс, и поставленные цели.

Проблема результативности коллективообразования и функционирования коллектива, на наш взгляд, является частью проблемы целеполагания в этом процессе. Подчёркиваем, частью, так как нередко можно встретиться с попытками решить её как самостоятельную, в отрыве от процесса целеполагания. Так, нередко о качестве коллектива судят по происшедшему в нём «чп», независимо от того, как на это «чп» отреагировали ребята. Судят и по успеваемости, и по охвату детей кружками, и по количеству созданной ими продукции. Что же касается воспитанности школьника (сформированной, безусловно, и через посредство коллектива), то проблема её измерения практически зашла в тупик. Решение её, видимо, связано с выделением таких показателей развитости коллектива и личности ребёнка в нём, которые были бы адекватны поставленным целям, выражали бы интегративные характеристики того и другого и поддавались бы квантификации.

Дифференциация детских коллективов и интеграция их влияний

Проблема дифференциации детских коллективов в настоящее время является одной из наиболее актуальных прежде всего потому, что современный ребёнок входит в мир, формируется и развивается как личность через несколько разных по своим воспитательным возможностям, сложности структуры, длительности функционирования коллективов. Фактически в настоящее время мы имеем дело с формулой не «коллектив и личность ребёнка», а «коллективы и личность ребёнка». И когда мы говорим о коллективе как факторе всестороннего развития личности подрастающего человека, то, по сути дела, имеем в виду целую сетку коллективов, включающих современного ребёнка (по крайней мере школьного возраста). Эти коллективы не идентичны и не должны быть идентичными в своём влиянии на его личность. Наоборот: целесообразно, чтобы они были разными и по характеру их деятельности, и по способу вхождения в них детей, по характеру реализуемых ими в этих коллективах ролей, и по длительности пребывания в них ребят. В настоящее время в нашем обществе функционируют самые различные по своему назначению и характеру оказываемых ими на ребят влияний коллективы, в значительной степени исследованные педагогами. Они объединяют их в рамках различных воспитательных институтов и функционирующих на их основе первичных объединений учебных классов и групп, пионерских отрядов и комсомольских организаций, предметных кружков, спортивных секций, однопрофильных и многопрофильных клубов, ученических бригад и школьных интернатов.



Широкое распространение получили и стали объектами педагогических исследований временные коллективы пионерских лагерей, лагерей труда и отдыха, комсомольского актива.

Описаны некоторые кратковременные по времени своего существования общности коллективного характера (ситуативные коллективы), возникающие в условиях большого эмоционального подъёма или в непредвиденных трудных ситуациях.

Возникновение и развитие всех этих разнотипных и разнохарактерных коллективов в реальной действительности — свидетельство укрепления коллективности социалистического общества, развития её форм, естественно проникающих и в сферу детства. Осознание закономерностей этого процесса на педагогическом уровне совершенно необходимо, так как недооценка их ведёт к унификации детских коллективов, а следовательно, и к снижению их роли во всестороннем развитии детей.

Но проблема дифференциации детских коллективов порождает проблему интеграции их воздействий на детей, на личность отдельного ребёнка. При отсутствии такой интеграции испытываемые детьми влияния разнотипных коллективов могут оказаться не только бессистемными, но и противоречивыми. На практике мы встречаемся с опытом такой интеграции, хотя в целом интеграционные процессы в этой области изучены слабо. Есть основания предположить, что развиваться они будут на уровнях:

государственном — через развитие сети различного типа учебно-воспитательных и внешкольных учреждений, радио и телевидения;

региональном — через создание системы функционирующих вне школы в рамках окружающей её среды различного профиля детских коллективов (главным образом клубного типа);

школьном — через превращение школьного ученического коллектива в комплекс взаимодействующих разнотипных коллективов;

классном — через превращение классного коллектива в центр интеграции воздействий всех тех коллективов и малых групп, в которые входят его члены;

групповом — через превращение малых групп, объединяющих детей на основе избирательных межличностных контактов, в микроколлективы — структурные элементы первичных коллективов.

Каждый из этих уровней интеграции играет свою, особую роль в развитии личности ребёнка как целостности, в формировании его самосознания, в обучении его способам самореализации в коллективах различных типов.

Массовое, групповое и индивидуальное в структуре детского коллектива

Рассматривая воспитание в коллективе и через коллектив в качестве важнейшего принципа построения социалистической воспитательной системы, мы должны отдавать себе отчёт в том, что современный ребёнок испытывает на себе, кроме того, целенаправленные воздействия массового (фронтального), группового и индивидуального характера, механизмы влияния на личность которых отнюдь не идентичны.

Не имея достаточно чётких представлений о функциях и возможностях массового, коллективного, группового и индивидуального в воспитательном процес-





се, о механизмах воздействия каждого из них на личность ребёнка, воспитатели нередко заменяют без достаточных для того оснований воздействия одного типа воздействиями другого. В результате в практике как воспитания, так и обучения преобладают массовые (фронтальные) формы работы, недостаточно реализуются возможности групповых форм, эпизодически используется индивидуальный подход. Что же касается воспитания в коллективе и через коллектив, то нередко реализуется лишь первая часть этой формулы, т. е. ребёнок, будучи членом коллектива, воспитывается в нём с помощью фронтальных, групповых или индивидуальных воздействий при бездействующих или выключенных механизмах коллективного.

Естественно, что всё это снижает эффективность воспитания, ибо оно не сумма массового, коллективного, группового и индивидуального компонентов, взятых в определённой пропорции, а синтезированный целостный процесс. В этом процессе коллектив играет особую роль: его воздействие выступает не только наряду и во взаимосвязи с другими типами воздействий, но является основой интеграции массового, группового и индивидуального, входящих в структуру образования и проявления коллективного и являющихся весьма существенными его компонентами. В настоящее время возможности каждого типа воздействия в укреплении, в повышении его воспитательной эффективности в той или иной мере изучены. Известно, например, что, используя массовые (фронтальные) воздействия, можно не только дать основание для последующего коллективного суждения, но и, вызвав эффект эмоционального заражения, побудить детей к коллективным переживаниям, в итоге чего может возникнуть ситуативная общность, своеобразный ситуативный коллектив [7].

В организации деятельности коллектива, в корректировке отношений в детской среде успешно могут быть использованы малые группы [3]. Установлено, что лишь с помощью индивидуального подхода, обеспечивающего каждому ребёнку благоприятное для его развития положение в системе коллективных отношений, эффективно могут быть использованы возможности коллектива в индивидуальном развитии личности школьника [6], [13].

Естественно, что знания о массовом, групповом и индивидуальном как компонентах коллективного обогащают систему наших представлений о коллективе как педагогическом феномене. Но они же побуждают нас к продолжению исследовательского поиска в этой области.

Идентификация и обособление личности ребенка в процессе его взаимодействия с коллективом

Термин «взаимодействие», как известно, является весьма распространённым в теории воспитания. Вместе с тем сама категория взаимодействия лишь в последние годы стала объектом специального рассмотрения педагогов [12]. В силу этого до последнего времени оставалась нераскрытой, а следовательно, и незадействованной её эвристическая функция. Потребность в её актуализации возникла в связи с использованием в педагогике системного подхода.

При исследовании проблемы коллектива и личности в прошлом под взаимодействием их понимался двухсторонний процесс: воздействие коллектива (его общественного мнения, ценностных ориентации, нравственных норм)



на личность ребёнка и восприятие личностью этих воздействий. При этом взаимосвязь между этими процессами выступала как причинно-следственная. Взаимопроникновение в структуре взаимодействия не принималось в расчёт. К ребёнку в связи с этим относились преимущественно как к объекту воздействия коллектива, к которому он так или иначе относится. В настоящее время такая трактовка процесса взаимодействия коллектива и личности, не соответствующая самой этимологии данного понятия, является недостаточной, ибо анализ структуры этого процесса с позиций воспитания свидетельствует о том, что помимо взаимных воздействий коллектива на личность и личности на коллектив, осуществляемых на основе взаимного восприятия ими друг друга, имеют место и процессы взаимопроникновения. Среди них особое значение приобретают процессы идентификации ребёнка с коллективом и обособления его в коллективе. Чрезвычайно важно исследовать их как два диалектически связанных между собой процесса.

Педагогам-практикам хорошо известно, что влияние коллектива на личность ребёнка зависит от «слияния» его с коллективом, от того, насколько он «влюблён» в свой коллектив, в какой мере он ощущает себя его членом, ответственным за всё то, что в нём происходит, в какой мере ценности коллектива являются его собственными ценностями. Но идентификация с коллективом отнюдь не должна приводить к растворению в нём личности ребёнка, к бездумному восприятию им нравственных норм коллектива и усвоению его традиций. Такое некритическое восприятие коллектива ведёт к нивелировке личности, к ущемлению индивидуальности ребёнка. В силу этого процесс идентификации должен сочетаться с процессом обособления ребёнка в коллективе, с возвращением его в самостоятельную личность, являющуюся не только объектом воздействия коллектива и носителем коллективных ценностей, но и субъектом коллективообразования, обогащающим, умножающим коллектив за счёт реализации своей индивидуальности, своего собственного взгляда на волнующие коллектив проблемы.

Классики марксизма показали [1], что обособление играет весьма важную роль в социальном развитии человека, в становлении и развитии его личности, в формировании его самосознания. Для ребёнка обособление, выделение себя среди других имеет особо важное значение. Но при этом надо иметь в виду, что речь идёт об обособлении его в коллективе, а не от коллектива.

Обособляясь в коллективе, ребёнок ориентируется на коллектив, стремясь занять в нём достойное место, утверждаясь в нём как личность, воспринимая ценности коллектива и обогащая их за счёт собственной индивидуальности. Обособление же от коллектива — это отход от коллектива, отрицание, невосприятие его, порождающее индивидуализм.

И процесс идентификации с коллективом, и процесс обособления в коллективе являются следствием потребности ребёнка в самореализации и самоутверждении в коллективе. И как способы реализации этой потребности самими детьми, они могут привести как к положительным, так и к отрицательным результатам. Поэтому оба эти процесса требуют педагогического управления как процессы взаимосвязанные и взаимообусловленные, обеспечивающие в своей совокупности и формирование социалистической направленности личности каждого ребёнка, и развитие индивидуальности каждого.





Структура управления детским коллективом

Проблема детского коллектива в педагогике — это в конечном итоге проблема управления им. В теории социального управления последнее рассматривается как совокупность взаимосвязанных процессов управления извне и саморегуляции [9].

В традиционной педагогике в качестве относительно самостоятельных фигурируют категории педагогического руководства и самоуправления. Что же касается саморегуляции, то она, как правило, игнорируется как непедagogическая категория. В результате управление коллективом во многих случаях осуществляется как управление организационной единицей извне. Внутренние же процессы, свойственные ему как социально-психологической общности, оказываются управляемыми, что нередко приводит к противоречиям и конфликтам в детской среде.

В управлении детским коллективом могут быть выделены три уровня: социально-педагогический (в рамках общества в целом или отдельного его региона); организационно-педагогический (в рамках воспитательного учреждения); психолого-педагогический (в рамках первичного коллектива) [15]. На каждом из них целесообразно характеризовать управление как совокупность трёх взаимосвязанных процессов — педагогического руководства, самоуправления и саморегуляции. А поскольку в управлении коллективом как системным объектом должен использоваться комплексный подход, знание зависимостей между этими процессами в рамках каждого из уровней и взаимосвязей самих уровней приобретает особо важное значение. Исследования закономерностей функционирования детского коллектива и управления им как социально-педагогической системой, организацией жизнедеятельности детей и корректировкой их отношений должны обеспечивать развитие самоуправления в нём за счёт расширения зоны ответственности самих детей в организации жизни коллектива, дифференциации и специализации органов детского самоуправления, расширения сети тех социально значимых ролей, которые могут быть особенно охотно реализованы детьми в процессе жизнедеятельности коллектива.

Педагоги должны обеспечивать создание возможности для интенсификации и корректировки процессов саморегуляции в детском коллективе, создавая в его жизни благоприятные ситуации и подключая самих детей в качестве субъектов этих процессов (т.е. расширяя сферу самоуправления в нём).

Естественно, что такая трактовка управления детским коллективом предполагает расширение исследовательского поиска, начатого в этом направлении и нацеленного на выявление закономерностей процесса управления коллективом как сложного многоаспектного процесса.

Структура управления детским коллективом может быть охарактеризована и в ином аспекте. Этот процесс, по сути дела, является двуединым процессом: изучения детского коллектива; воздействия на него с целью перевода в другое состояние (совершенствование коллектива как инструмента) и использования в воспитательных целях. Процессы изучения и воздействия — два относительно самостоятельных, вместе с тем взаимообусловленных и взаимосвязанных процесса. Исследование их в качестве таковых в конечном итоге должно привести к разработке трёх типов методик: изучения коллектива, использования его в воспитательных целях, совершенствования его как инструмента воспитания на основе обратной связи.



Совокупность тех функций, которые реализует педагогический коллектив в современных условиях, характеризует его в качестве субъекта воспитания. Эти функции непрерывно расширяются в связи с тем, что всё более сложным становится объект воспитания. Всё более ответственные задачи возникают перед педагогическим коллективом в связи с этим. Педагогический коллектив как субъект воспитания должен быть адекватным, соответствовать объекту воспитания, быть не менее разнообразным, чем объект, для того чтобы реализовать эти задачи.

Усложнение объекта и целей воспитания привело к тому, что в настоящее время в воспитательный процесс того или иного учреждения включаются в качестве субъекта этого процесса помимо дипломированных педагогов-специалистов представители общественности, шефы, родители. Совокупность их в ряде случаев превратилась в новую общность — коллектив воспитателей, вооружённый единым подходом к детям, едиными принципами воспитания. Естественно, что коллектив педагогов при этом превращается в своеобразное ядро этого коллектива, в своеобразный центр его интеграции. Ведь ни единый подход к детям, ни целостная воспитательная система, обеспечивающая рациональное использование всех воспитывающих сил, не возникают сами по себе. Они могут быть созданы лишь усилиями педагогов, теоретически и методически подготовленных не только к работе с детьми, но и к сотрудничеству со своими помощниками в воспитательном процессе.

В качестве субъекта управления вместе со взрослыми выступают органы детского самоуправления, актив воспитанников. В зависимости от развитости самоуправления в детском коллективе часть воспитательных функций педагогов берут на себя дети, выступающие в роли ответственных за порядок, консультантов, в учебном процессе — помощников учителей, шефов младших. Используя возможности детского самоуправления в организации воспитательного процесса, педагогический коллектив берёт на себя функцию руководства им, подготовки его к реализации воспитательных задач по отношению к коллективу и отдельным детям.

Мы остановились на некоторых педагогических проблемах детского коллектива и управления им. Рассмотрение их имеет значение не только для развития педагогической теории воспитательного коллектива, но и для совершенствования практики коллективного воспитания, для корректировки её.

В настоящее время при решении важнейших задач одиннадцатой пятилетки, о которых говорится в материалах XXVI съезда и ноябрьского (1982 г.) Пленума ЦК КПСС [3], обеспечение дальнейшего роста благосостояния советских людей на основе устойчивого, поступательного развития народного хозяйства, ускорения научно-технического прогресса и перевода экономики на интенсивный путь развития, более рационального использования производственного потенциала страны, всемерной экономии всех видов ресурсов и улучшения качества работы требует повышения роли социалистических (в том числе и воспитательных) коллективов за счёт максимального использования их воспитательных ресурсов. На это и направлен Закон о трудовых коллективах. Выявление этих ресурсов связано с решением поставленных проблем.

Но поскольку каждая из них так или иначе замыкается на психологию коллектива, естественно, что развитие как теории, так и практики коллективного воспитания зависит от общей картины результатов педагогических и психологических исследований в этой области.





Литература

1. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология. Соч., т. 3.
2. Закон СССР о трудовых коллективах и повышении их роли в управлении предприятиями, учреждениями, организациями.
3. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. М., 1977.
4. Вопросы воспитания: системный подход / Под общей ред. Л.И. Новиковой. М., 1981.
5. Вульф Б. З.; Семёнов В.Д. Школа и социальная среда, взаимодействие. М., 1981.
6. Галузинский В.М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся. Киев, 1982.
7. Генкин Д.М. Воспитательные возможности массового праздника в советском обществе. В кн.: Место массового праздника в жизни социалистического общества. Л., 1981.
8. Дежникова Н.С. Педагогический коллектив как субъект воспитания. В кн.: Школьный коллектив и личность ребёнка. М., 1981.
9. Керимова Т.В. Регулирование и саморегулирование в процессе социального управления. В кн.: Взаимодействие коллектива и личности. Тезисы. Таллин, 1979.
10. Куракин А.Т., Новикова Л.И. Теория управления и воспитание подрастающего поколения (некоторые аспекты проблемы). В кн.: Научное управление обществом. Вып. 7 / Под ред. чл.-кор АН СССР В.Г. Афанасьева. М., 1973.
11. Куракин А.Т., Лийметс Х. Я., Новикова Л.И. Коллектив и личность школьника. Вып. 1. Ч. I, П. Основы теории воспитательного коллектива. Таллин, 1981.
12. Лийметс Х. Я. Взаимодействие в детерминации развития личности и коллектива. В кн.: Взаимодействие коллектива и личности: Тезисы докладов. Таллин, 1982.
13. Максакова В.И. Проблема развития индивидуальных возможностей школьника в коллективе. Советская педагогика. 1980, № 12.
14. Новикова Л.И. Некоторые проблемы детского воспитательного коллектива. В кн.: Актуальные проблемы коммунистического воспитания учащейся молодёжи. М., 1974.
15. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. Вопросы теории. М., 1978.
16. Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли / Под ред. А.Ю. Гордина и Л.И. Новиковой. М., 1973.
17. Системный подход в исследованиях. В кн.: Проблемы теории воспитания. Ч. I / Под ред. Л.П. Буевой, Л.И. Новиковой, Г.Н. Филонова. М., 1974.
18. Системный подход в воспитании- Сборник научных трудов / Под ред. Л.И. Новиковой и А.Т. Куракина. М., 1979.
19. Теоретические проблемы воспитательного коллектива. Тарту, 1975.



«Воспитательное пространство» — понятие, введённое Л.И. Новиковой и А.Т. Куракиным

Создание воспитательного пространства в микросоциуме. Воспитательное пространство микросоциума не возникает спонтанно, а является следствием специальной организаторской работы по его проектированию и «выращиванию», которую могут осуществлять органы самоуправления, если таковые имеются, социальные педагоги и работники, инициативные группы жителей, представители муниципальных органов власти и управления.

Воспитательное пространство микросоциума включает в себя систему взаимосвязанных воспитательных, культурно-просветительных, общественных и иных организаций, местных средств массовой коммуникации (кабельное телевидение, местные радиостанции и газеты), специалистов различного профиля (социальные педагоги и работники, психологи, медики и др.).

Все эти компоненты воспитательного пространства дополняют друг друга в процессе оказания помощи в позитивном социальном функционировании и в личностном развитии проживающих в микросоциуме индивидов, семей и различных реальных и номинальных групп населения.

Воспитательное пространство характеризуется вариативностью (И.В. Кулешова и Л.И. Новикова). Имеется в виду то, что оно может создаваться, с одной стороны, как некое целостное системное образование, а с другой — складываться в процессе интеграции воспитательного потенциала вокруг и под влиянием определённых «центров кристаллизации».

Однако наиболее реальным создание воспитательного пространства становится в том случае, если в микросоциуме существует определённый орган — социально-педагогическая служба, которая имеет свой бюджет, штатных работников различного профиля (социальных педагогов и работников, психологов, медиков, юристов и др.) и создаёт при себе корпус волонтеров из числа местных жителей. Служба реализует целый комплекс функций, что делает работу по созданию воспитательного пространства целенаправленной, планомерной и системной. В идеале функции социально-педагогической службы микросоциума включают в себя:

- диагностику ситуации в микросоциуме, определение по её результатам экстренных и среднесрочных необходимых действий;
- интеграцию воспитательных возможностей микросоциума (материальных, кадровых, содержательных);
- развитие и создание культурно-досуговой инфраструктуры;
- стимулирование, поддержку и развитие детских, молодёжных и взрослых инициатив по созданию различных клубных объединений и самостоятельных организаций;
- улучшение экологической ситуации, создание и развитие условий для массовых занятий спортом; адресную заботу о физическом развитии, питании, медицинском обслуживании и здоровом образе жизни детей, подростков и юношей;
- оказание психолого-педагогической, юридической, медико-психологической помощи нуждающимся в ней;





МЕТОДОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

- психолого-педагогическую помощь в профессиональной ориентации, адресную помощь в приобретении и изменении профессии, в трудоустройстве, в постановке на учёт на бирже труда;
- работу с социально уязвимыми и криминогенными семьями, социально-психологическую и медицинскую помощь проблемным, неполным семьям, заботу о детях из подобных семей;
- профилактику и помощь в преодолении конфликтов в микросоциуме;
- выявление старших, дурно влияющих на младших, адресную работу с ними; профилактику и коррекцию противоправного и саморазрушительного поведения;
- социально-психологическую реабилитацию социально уязвимых жителей, а также отбывших наказание.

Эффективность воспитания и позитивность социализации в целом отчасти зависят от того, удастся или нет создать воспитательное пространство, и от того, сколь эффективно оно функционирует и развивается. Созданное и эффективно функционирующее воспитательное пространство в большей или меньшей степени интегрирует в себе четыре выделенные выше составные части социализации.

В рамках воспитательного пространства дети, подростки, юноши взаимодействуют с микрофакторами стихийной социализации (семьей, соседями, группами сверстников, микросоциумом). Но характер, процесс и результаты этого взаимодействия в той или иной мере определяются и корректируются педагогическим влиянием.

В рамках воспитательного пространства во взаимодействии детей, подростков, юношей с общественными, государственными, религиозными и частными организациями частично происходит относительно направляемая социализация. Но указанное взаимодействие из чисто функционально-ролевого может стать более или менее эмоционально-межличностным, направленным на решение проблем развития конкретных групп и отдельных личностей.

В рамках воспитательного пространства происходит самоизменение его субъектов. Но вектор, содержание и эффективность самоизменения конкретных людей становятся объектами педагогического влияния.

И наконец, воспитательное пространство по определению является одной из сфер относительно социально контролируемой социализации — воспитания. Причём воспитание в данном случае приобретает специфический характер интеграции институциональных и личностных ресурсов в целях эффективной позитивной социализации детей, подростков, юношей.