



ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ВОСПИТАНИЯ

И. СТЕПАНОВА

Характерной чертой классической теории воспитания, строящейся по образу и подобию естественных наук, является своеобразное вынесение за скобки научного анализа субъективного опыта педагога-воспитателя. В рассуждениях о целях, содержании, способах воспитания, как правило, не учитываются его индивидуальные, этнические, гендерные особенности, темперамент, ценностные ориентации. Всевозможные концепции, программы, учебные пособия тщательно прописывают целевые ориентиры воспитания, его ценностное наполнение, условия реализации, полагая, что именно это и имеет определяющее значение для позитивных сдвигов в практике воспитания — нужно будто бы всего лишь правильно реализовать всё это. То есть ключевой вопрос здесь — чисто технический, или, говоря педагогическим языком, — методический. Но... Классическая теория воспитания не учитывает главного — педагог-воспитатель никогда не реализует внеличные профессиональные установки. Воспитатель (осознанно или нет) *всегда* транслирует детям только *свои собственные ценности, всегда* реализует только *свои собственные профессиональные цели*, не заданные кем-то, а именно свои! И в этом, как нам кажется, главная «нестыковка» теории и практики воспитания.

Главная проблема теории и практики воспитания — сделать так, чтобы работающие с детьми педагоги разделяли такие ценности, ставили такие цели и реализовывали такое содержание воспитания, которое обеспечивало бы как развитие общества, так и самореализацию личности. Но задать ценности, передать цели или содержание воспитания педагогу невозможно. Его нельзя заставить реализовывать соответствующие указания чиновников, рекомендации программ или требования стандартов.

Недаром в самых известных школах, ориентированных на воспитание детей, их создатели были озабочены в первую очередь поиском хороших педагогов.

Так, например, тех остроумных и оригинальных педагогических находок, которые возникли в знаменитой Шкиде, могло и не быть, если бы там работали обычные педагоги, получившие хорошее профессиональное образование, знающие свой предмет и прекрасно разбирающиеся в хитросплетениях тогдашней педагогической науки. Этого для Шкиды было мало. Ей в первую очередь нужны были не профессиональные знания и умения учителей, а их незаурядные человеческие качества. В Шкиде можно было быть вспыльчивым, быть педантом, оторванным от реальной жизни идеалистом, но быть при этом «породистым»¹ педагогом, с ярко выраженной индивидуальностью, умеющим увлечь, заразить,

¹ Термин самого В.Н. Сороки-Росинского.





зажечь детей, стать для них предметом подражания. Преодолению отчуждённости школьников от взрослых не могли способствовать безликие, аморфные, но при этом преисполненные всяких добродетелей, педагоги. Это хорошо понимал и сам В.Н. Сорока-Росинский. «Каждый педагог, — писал он, — вовсе не матрац, набитый добродетелями, а личность, определённый склад характера, особая порода» [2, с. 201].

А.С. Макаренко также предъявлял очень высокие требования к тем педагогам, которых хотел видеть в своей колонии: «...уверенное и чёткое знание, умение, искусство, золотые руки, немногословие и полное отсутствие фразы, постоянная готовность к работе — вот что увлекает ребят в наибольшей степени... Вы можете быть с ними сухи до последней степени, требовательны до придирчивости, вы можете не замечать их, если они торчат у вас под рукой, можете даже безразлично относиться к их симпатии, но если вы блещете работой, знанием, удачей, то спокойно, не оглядываясь: они все на вашей стороне... Всё равно, в чём проявляются эти ваши способности, всё равно, кто вы такой: столяр, агроном, кузнец, машинист. И наоборот, как бы вы ни были ласковы, занимательны в разговоре, добры и приветливы, как бы вы ни были симпатичны в быту и в отдыхе... если на каждом шагу видно, что вы своего дела не знаете... — никогда вы ничего не заслужите, кроме презрения» [1, с. 184–185]. А.С. Макаренко старался находить именно таких людей, терпеливо их «выуживал из довольно бестолкового запаса педагогических кадров» [1, с. 258].

Очень внимательно подходил к проблеме отбора педагогов и В.А. Сухомлинский. Прежде чем оформить назначение нового учителя, писал он, «я стремился как можно лучше узнать его как человека, получить представление о его интересах, кругозоре, духовной жизни» [3, с. 44]. Иногда Сухомлинский сам искал таких людей и приглашал их работать в школу. Так педагогами Павлышской школы стали, например, электромонтёр А.А. Филиппов и сотрудник районной газеты А.А. Самков. Сухомлинский всегда ценил нестандартного учителя, педагога-исследователя, педагога с каким-то увлечением. Как-то однажды, в беседе с В.А. Караковским, В.А. Сухомлинский произнёс: «Надо усвоить главное: учитель — это прежде всего личность. Значит, его основная забота — развивать в себе незаурядность» [2, с. 200].

И сам В.А. Караковский более всего ценит в педагогах именно профессиональную незаурядность. Не знания, не умения, не методику, а именно незаурядность! В этой связи он делает интересное сравнение: «Человек решил приготовить яичницу. У него всё есть: и яйца, и масло, и сковорода. Но если не будет главного — огня, ничего не получится. Учитель без «огонька», без «чудинки», без «сумасшедшинки» рискует превратиться в многознающего зануду. Дети могут терпеть его, но не более того» [2, с. 201]. «Дети не любят пирожков «ни с чем» — часто повторяет эту фразу В.А. Караковский.

Сегодня для теории воспитания принципиально важно осознать, что её ключевая проблема — это проблема не ценностей, целей, содержания и методов воспитания, а проблема педагога-воспитателя как субъекта, их определяющего. А потому главная задача современной теории и практики воспитания состоит в ответе на вопрос: как воспитывать воспитателей? Ведь именно они будут решать, как воспитывать детей, а не те, кто что-то написал по этому поводу. Педагог, к примеру, циник или прагматик до мозга костей, может послушать за-



мечательные лекции о гуманизме, КТД, личностном росте ребёнка. Но разве что-то изменится в его повседневной работе с детьми, если это не его ценности, если таких целей для себя он никогда не ставил, да и сам он живёт совсем по-другому?

Итак, принципиально важной становится необходимость иначе расставить акценты в подготовке педагога-воспитателя. Какую систему подготовки педагогов-воспитателей (не учителей-химиков, учителей-историков, а именно воспитателей) необходимо построить? Какой она должна быть в педколледже, педвузе, и главное, в школе, куда вчерашний студент придёт работать?

Позиция педагога-воспитателя формируется в деятельности, а значит, именно в той школе, куда он пойдёт работать, ей и предстоит формироваться. Условиями, при которых такая позиция может быть сформирована, на наш взгляд, являются следующие:

1. *Формирование в школе коллектива педагогов-воспитателей.* Педагоги-предметники с успехом могут осуществлять свою деятельность и без профессиональной и личной связи с другими педагогами. Но только не педагогами-воспитателями. Им необходимо сближение или, по крайней мере, согласование норм и ценностей, которые они передают детям. Такое согласование возможно, когда в школе, кроме нормативно-заданного, существует и неформальное общение, возможен обмен мнениями, позициями, есть возможность не согласиться и быть понятым.

2. *Повышение воспитательной мотивации педагогов.* Не секрет, что среди педагогов есть те, которые просто не хотят что-либо делать, кроме выполнения своих формальных обязанностей. Часто педагоги говорят о так называемом «профессиональном выгорании», когда опускаются руки, когда во всех своих проблемах и неудачах педагог склонен винить окружающих людей. Что за этим стоит? Первое и главное — культура недоверия к педагогу, которая существует в школе. Недоверие к педагогу влечёт за собой чрезмерную регламентацию его деятельности, чрезмерную отчётность, низкие ожидания от него как от профессионала. Всё это снижает уважение педагога к самому себе, уменьшает желание что-либо делать, «высовываться», проявлять инициативу. Второе — отсутствие личного общения в школе, надежд на помощь, поддержку и похвалу со стороны коллег и руководителей, и даже на полную информацию о том, что происходит в профессиональном сообществе.

3. *Освоение «в режиме проживания» разных видов деятельности, методик и технологий организации воспитания, которые имеют большой воспитательный потенциал.* Словесная передача знаний, как многократно доказано, малоэффективна для большинства педагогов. Проживать игру, КТД, дискуссию, деловую игру, тренинг значительно эффективнее в коллективе таких же педагогов-воспитателей, как ты сам. Во время «проживания ситуации» у педагога меняется отношение к данной деятельности, приобретает эмоциональный опыт, яснее становится, на какие именно цели воспитания работает то или иное дело, если проводить его вместе с детьми. Появляется уверенность в своих силах — мне это интересно, я это тоже смогу сделать, можно придумать что-то и поинтереснее.

Назовём несколько организационных форм, в рамках которых могут быть реализованы эти условия.





Во-первых, это школьные педагогические сборы, в рамках которых педагоги участвуют в проблемных дискуссиях (не обязательно на педагогические темы), ролевых и деловых играх, обмениваются опытом работы по воспитанию детей, изучают технологии и методики организации воспитательного процесса и т.п. Некоторые школы, где существует многолетний опыт проведения школьных (коммунарских) сборов, проводят в их рамках сборы для своих педагогов (традиция имеет корни в опыте сборов Тверской области), или сборы для педагогов проводятся отдельно, часто с приглашением на них всей семьи педагога (такой опыт есть в Тульской области).

Во-вторых, серия проблемных семинаров-дискуссий в школе, на которых может идти согласование ценностей и целей педагогов, содержания и способов воспитания. Они помогают педагогам самоопределиться в проблемном поле теории и практики воспитания, а также выработать свою профессиональную позицию по отношению к воспитательной деятельности. Такие семинары требуют соблюдения некоторых правил: обязательное «пространство неопределённости», позволяющее педагогу высказываться «не по подсказке»; табу для ведущего на обозначение своей позиции в ходе семинара; равенство всех мнений в ходе семинара и т.д.

В-третьих, совместные формы непедагогической деятельности педагогического коллектива (дни рождения, выезды за грибами с семьями, экологические десанты, фотобиеннале и т.д.).

Все названные формы (их список, конечно, не завершён) имеют одну особенность — это желательная пошаговость их воплощения: от более простых к более сложным (от совместного досуга, к примеру, к проблемным семинарам и сборам). Такая пошаговость обусловлена необходимостью снятия психологических барьеров в общении педагогов между собой, необходимостью развития доверия друг к другу, постепенным усложнением решаемых проблем.

Литература

1. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. М.: ИТРК, 2003.
2. Сорока-Росинский В.Н. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000.
3. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. Т. 2 / В.А. Сухомлинский; сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. М.: Педагогика, 1980.