

# Теория и практика проектирования

## ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ: ПРЕОДОЛЁННЫЕ И НЕПРЕОДОЛЁННЫЕ БАРЬЕРЫ

Наталья Борисовна Крылова, кандидат философских наук

*Прошло более десяти лет с тех пор, как появилась статья О.С. Газмана «Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема»<sup>1</sup>. В ней была обоснована потребность в особой педагогической деятельности в целях саморазвития каждого ребёнка и обозначено пространство индивидуализации. Именно в нём отчасти наравне с традиционным пространством социализации, а отчасти автономно происходило это «само=развитие» в различных ипостасях — самоопределения, самоорганизации, самовыражения.*

Как тогда всё казалось простым и ясным: стоит провозгласить идеалы гуманизма, как авторитарность обучения и воспитания прежней школы, в которой доминировали отношения «руководства-воздействия», уйдёт, уступив место новому типу отношений ребёнка и взрослого, основанному на равноправии, доверии, открытости, добровольности, взаимном принятии. Такой тип отношений в пространстве обучения и воспитания стремилась обеспечить педагогика сотрудничества. Её принципы благодаря деятельности известных педагогов-новаторов 80–90-х. были приняты многими учителями. По мнению О. Газмана, наравне с педагогикой сотрудничества рождалось и осознание особого образовательного пространства саморазвития ребёнка, в котором могли действовать только нормы педагогической поддержки.

С тех пор педагогика сотрудничества почти стала реальностью, многие учителя пытаются реализовать её в совместной деятельности с детьми, а педагогическая поддержка как углублённое общение с ребёнком

<sup>1</sup> Новые ценности образования: Десять концепций и эссе. Вып.3. 1995.

ком по поводу его жизненных трудностей ещё остаётся «инновационной проблемой» образования, не став массовой практикой.

### Становление педагогической поддержки как инновационная проблема образования

В истории педагогики идея поддержки ребёнка взрослым (педагогом) фиксировалась многими гуманистическими концепциями. Это было не случайно — её содержание и пафос отражали основную ценность гуманной педагогики: долг педагога — быть на стороне ребёнка, помогать ему в его самостоятельном росте, приобщая к социальным и нравственным нормам, культивируя индивидуальную уникальность.

Постепенно идеи поддержки и родственные ей понятия заботы, защиты, помощи, взаимодействия, сотрудничества образовали уникальное пространство педагогики, которое характеризуется особым вниманием к различным проявлениям *самости* ребёнка (самоопределения, самоорганизации, самооценки, самореализации).

В своём становлении идея поддержки соприкасалась с широким спектром педагогических задач, но проявлялась в тех концепциях, которые провозглашали внимание к **внутренним** проблемам ребёнка, понимание его индивидуальности и опору на саморазвитие. Такие педагогические системы включали особые **нормы его деятельности**: принятие ребёнка, эмпатию, веру в его внутренние силы, уважение его интересов, прав и, в частности, права свободы выбора. Эти нормы были отличительными свойствами гуманистических педагогических систем разных стран и обеспечивали сотрудничество и доверительные отношения детей и взрослых. Так, **К.Д. Ушинский** говорил о «гуманном воспитании» и «общечеловеческом образовании», основанных на самостоятельной душевной деятельности ребёнка, что важнее, чем «наполнение головы познаниями». Немецкая педагогика личности одной из основных целей провозглашала развитие в детях самостоятельности, ответственности, способности преодолевать собственные трудности, а ребёнок рассматривается как субъект собственной деятельности. Для **Фридриха Фребеля** и **Марии Монтессори** деятельность педагога включала безоговорочное доверие к внутренним силам каждого ребёнка. У **Селестена Френе** и **Януша Корчака** принцип заботы-защиты-поддержки был нормой общения с детьми. В **свободных, открытых** школах (в отечественной традиции это были педагогические системы Л. Толстого и К. Вентцеля) образование строилось и продолжает строиться с опорой на свободное самоопределение ребёнка, то есть приоритетна индивидуализация.

Долгое время (вплоть до второй половины прошлого века) педагогическая поддержка не выделялась как самостоятельная деятельность. Скорее, она была размыта в деятельности педагога (стоящего в позиции сотрудничества с ребёнком) и осознавалась как одна из частных задач. Её автономизация, «обособление» от других направлений работы педагога, становление самостоятельной концепции позволяют увидеть в истории педагогики корни современной теории педагогической поддержки. Идея поддержки постепенно становилась **инновационной проблемой в образовании**, поскольку всё острее проявлялись проблемы ребёнка, а поддержка начала рассматриваться как альтернатива авторитарным формам педагогической деятельности.

Она не была требованием к «смягчению» содержания и форм работы конкретного педагога, а стала проблемой «вживления» новых ценностей в систему школьного образования, где нарушение права ребёнка на самостоятельный выбор было массовым, доминировал принцип жёсткого педагогического руководства везде и во всём. Само нарушение **права ребёнка на выбор** стало так привычно, что перестало замечаться.

Поддержка саморазвития ребёнка позволяла ему успешно решать новые для него образовательные и поведенческие задачи, осваивать сложную позицию реального субъекта жизнедеятельности, укрепить уверенность в себе. Поддержка помогала ребёнку адекватно оценить и проявить себя, поверить окружающим взрослым, заинтересованным в его судьбе. Доброжелательное участие педагога помогало рождению уверенности ребёнка в своих силах, веру в свой успех.

Осознание педагогической общественностью инновационного характера педагогической поддержки способствовало тому, что термин получил статус **педагогической категории** — стал *общим, фундаментальным понятием, отражающим реальные и повседневные явления педагогической практики и выражающим существенные свойства (нормы) педагогической деятельности нового типа, ориентированной на саморазвитие каждого ребёнка.*

Основой концепции было определение поэтапных задач:

- выявления и собственного понимания педагогом проблемы ребёнка, осознания всей ситуации его саморазвития;
- помощи ребёнку в осознании им данной ситуации и коррекции собственного понимания;
- совместной с ребёнком рефлексии его проблемы, побуждение его к осознанию себя как суверенного субъекта самостоятельного жизненного опыта и действия;
- создания условий для осознания ребёнком перспективы собственного саморазвития.

Концепция поддержки провозглашала важность норм:

- взрослый должен обеспечить условия развития ребёнка, опираясь на особенности его саморазвития, его индивидуальные потребности и интересы;
- взрослый должен быть готов оказать помощь ребёнку и взаимодействовать с ним, побуждая его самостоятельно осмысливать и решать собственные личностные проблемы;
- взрослый не может навязывать ребёнку те или иные поступки или стиль поведения, он может лишь побуждать к осмыслению его прав, возможностей и ответственности;
- взрослый должен уважать право ребёнка на выбор и проявление «самости», в том числе на самоопределение, самоорганизацию, самореализацию;
- особенности становления ребёнка как полноправного субъекта деятельности должны восприниматься как *со=бытийное наполнение его собственной жизни*.

Поощряя самостоятельные поступки ребёнком, педагог побуждает его к осознанию жизненной, нравственной и образовательной ценности его выбора и ответственности. Такова **экзистенциальная природа педагогической поддержки**. Помогая ребёнку выйти с достоинством из критической для него ситуации, она давала необходимый индивидуальный опыт, который рождался в пространстве индивидуального поведения и рефлексии.

Чтобы пояснить инновационный смысл концепции педагогической поддержки, воспроизведём схемы из статьи О.С. Газмана «Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века»<sup>2</sup>.

**Основное образование. Дополнительное образование**



Рис. 1. Содержание педагогической поддержки

<sup>2</sup> Новые ценности образования: Забота – поддержка – консультирование. Вып. 6. 1996.

О. Газман определяет поле педагогической поддержки как **внутреннее** пространство образования, в котором происходит **саморазвитие ребёнка**. Это пространство вовсе не «автоматически включено» в сферу социализации. Оно обладает собственной спецификой, которая очень часто остаётся вне внимания школьных учителей, что, с одной стороны, хорошо, поскольку защищает ребёнка от вторжения в его внутренний мир. Однако в школьной жизни есть масса ситуаций, когда ребёнку жизненно необходимы разнообразные формы защиты, помощи, взаимодействия, что способствует его нормальному саморазвитию. И как раз этого массовая школа «коллективного обучения и воспитания» обеспечить не в состоянии. Итак, по О. Газману, в образовании действуют две самоценные и взаимосвязанные сферы развития личности: её социализации и индивидуализации.

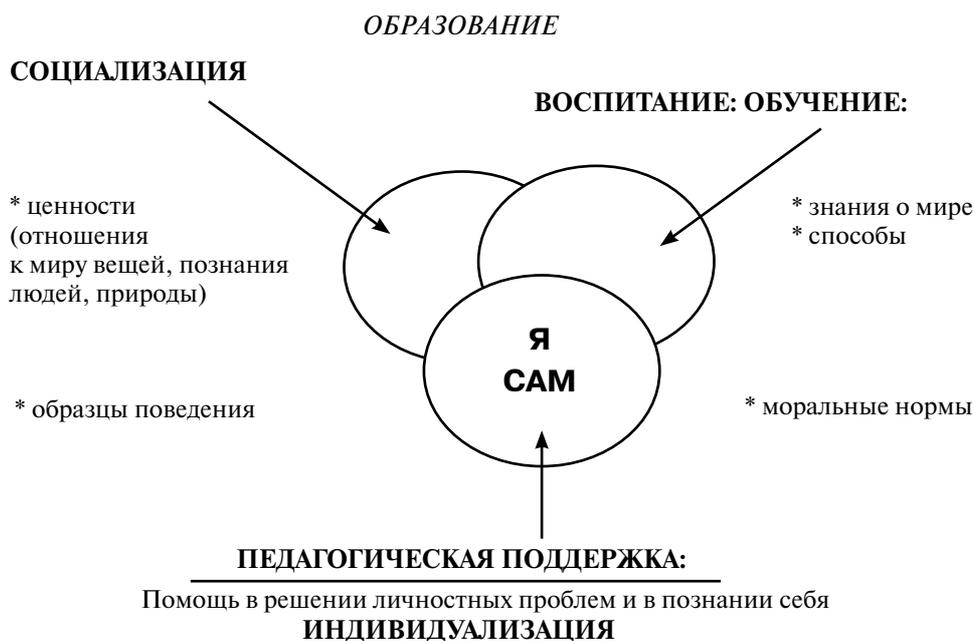


Рис.2. Структура образования и место педагогической поддержки

Таково было, по мысли О. Газмана, основание для понимания характера взаимодействия в образовании трёх его основных взаимопроникающих форм: воспитания, обучения и педагогической поддержки.

Педагогическая поддержка, изначально нацеленная на решение конкретных проблем ребёнка, фактически становится средством ини-

циации и автономизации его собственных сил развития, запуска индивидуальных процессов самореализации и условием идентификации. Она **стимулирует тонкими и мягкими педагогическими средствами разнообразие саморазвития (самоопределения, самореализации).**

В этом поддержка альтернативна привычному и более лёгкому для педагога (взрослого) воспитывающему воздействию, которое полагает ребёнка объектом учительских требований, указаний, контроля, наказания, принуждения, утешения (угрозы наказания).

Концепция объясняет поддержку как **нравственное** действие педагога, направленное на поощрение поиска решения, выбора, ответственного самостоятельного действия ребёнка, последующего саморазвития и становления как автора собственной жизнедеятельности. На опыте разрешения собственных жизненных проблем и благодаря педагогической поддержке, он овладевает различными формами осуществления самостоятельного выбора и добровольной ответственности в условиях свободы, осваивает социально значимые нормы деятельности и культурные формы самореализации.

Педагог, взаимодействующий с ребёнком на основе норм поддержки, видит в проблеме ребёнка не «стресс для себя» или факт «компромата» для последующих «оргвыводов», а точку личностного роста ребёнка. Он создаёт вместе с ним в пространстве его саморазвития новую образовательную ситуацию, что делает ребёнка **реальным субъектом его собственной жизнедеятельности и идентификации, а через них и субъектом его собственного образования.** В этом принципиальное отличие поддержки от традиционного руководства, типичного для действий учителя в рамках *классно-урочной системы* обучения и *массовых форм* воспитания.

Эта кажущаяся простота и ясность основных принципов поддержки, сформулированных О. Газманом, покоряли. Но постепенно становилось ясно, что на пути утверждения в образовании истинно гуманных идей взаимодействия с ребёнком есть серьёзные барьеры, и не только в форме элементарного непонимания и привычных воспитательных мифов. Например, стало понятно, что учитель-предметник не в силах обеспечивать **регулярную** педагогическую поддержку, что нужен специально обученный педагог — носитель особых установок, профессиональной позиции, специальных компетенций и техник, а также имеющий на это время и условия. Неудивительно, что не каждый педагог годился на эту роль. В этом приходилось убеждаться, видя, насколько сильны «шоры» у опытных учителей-предметников и администраторов. И это был не самый внушительный барьер.

### Педагогическая поддержка как организационная проблема образования

О. Газман и его команда были вынуждены начать «работу по распространению идей, апробации и внедрению» педагогической поддержки: подготавливать программы, разрабатывать положения и рекомендации, проводить учебные сессии, заключать договоры с образовательными учреждениями и управленческими структурами.

Постепенно идея педагогической поддержки приобретала статус теории, получала обоснование и методическое обеспечение в качестве направления образовательной практики. Одновременно приходило осознание, что педагогическая поддержка — не просто инновационная проблема педагогического мышления и действия.

Заслугой О.С. Газмана было то, что он целенаправленно пытался обеспечить возможность её **системной реализации**. В 1991 г. была опубликована Концепция и программа деятельности освобождённого классного руководителя (классного воспитателя), ориентированного на индивидуальную работу с учащимися. Затем министерством при его участии были утверждены документы, создававшие в школах условия для реальной работы воспитателей — носителей педагогической поддержки. Было принято официальное решение о введении должности классного воспитателя, педагогическая поддержка получила основания для организационного обеспечения. Теория педагогической поддержки послужила основой для проектирования инновационной практической деятельности, стала реальным средством обновления содержания обучения и воспитания, а **создание локальной системы** педагогической поддержки вносило вклад в демократизацию уклада школьной жизни.

Надо признать, раздавались и голоса сомнения, порой из того же стана борцов за гуманизацию, которые говорили об опасности манипулирования детьми с использованием педагогической поддержки. К сожалению, **опасность манипуляции и имитации педагогической поддержки** существует везде, где действует учитель, администратор, готовый использовать всё для достижения своих целей и некорректно применяющий административные средства вместо педагогических. Такие люди могут быть среди психологов, медиков, социальных работников. Да, школа часто имитирует решение инновационных проблем, на деле убивая инновации и маскируя проблемы. Но педагогическая поддержка этого не предполагала. На газмановских сессиях шёл конкретный разбор прецедентов, чтобы, поднимая общий профессиональный уровень педагогов, создать у них нравственный иммунитет против такого рода незаконных действий, развить систему установок и способностей, которые обеспечивают грамотную педагогическую поддержку.

Более чем десять лет «апробации и внедрения» показали, что дело не в неопытности педагогов, хотя сама по себе **системная нехватка подготовленных освобождённых классных воспитателей** тоже серьёзный барьер. В конечном счёте, оказывалось, что школьная жизнь **устроена так**, что педагогическую поддержку (из-за её тонкой, душевной настройки) саму надо постоянно обеспечивать и «подпитывать», иначе она распадается как система и действует в лучшем случае как практика отдельных энтузиастов. Но эти потребности системного обеспечения педагогической поддержки не хотели принять многие управленцы.

Общеизвестно, чтобы воплотить идею в жизнь, кроме организационных и административных условий, необходимы:

- активные носители идеи, лидер и группа новаторов из разных структур образовательного сообщества;
- методологическое и методическое обеспечение;
- педагогическое сообщество, готовое принять новые идеи;
- восстребованность инновации, её адекватность интересам гражданского сообщества;
- материальная база и финансовая поддержка.

Не во всех регионах, где шла «работа по внедрению», такие условия создавались. Где-то выпадало одно из звеньев этой связи; уходили инициаторы; в административном порядке прекращали финансирование. Кое-где учителя предметники «съедали» тонкую прослойку воспитателей, не понимая сути педагогической поддержки: мы, дескать, 40 часов стоим у доски и заботимся о детях, а что делают воспитатели? На деле же выяснялось, что воспитатели работают те же 40 часов и даже больше, но в кулуарах, после уроков, вне школы. Так идея педагогической поддержки оказывалась «посрамлённой» собственной искажённой тенью. На деле же поддержка и должна быть незаметной, неброской. Это камерная, «штучная» работа педагога-воспитателя, хотя она и дополняется групповыми тренингами, рефлексией в кругу, беседами и консультациями. Такую работу учитель-предметник (даже в роли классного руководителя), ставящий на первое место задачи обучения на основе стандартов и натренированный на коллективную классно-урочную деятельность, обеспечить не мог.

### **Педагогическая поддержка саморазвития ребёнка как проблема индивидуализации образования**

Для обеспечения «тонкой» работы у педагога-воспитателя должно быть время и место (и школа должна признать эти права). Но здесь мы

сталкиваемся ещё с одним барьером. Массовая школа фактически не предназначена для индивидуализации ребёнка. Вспомните большие актовые залы и вместительные классы, заполненные партами. Здесь негде укрыться — все и всегда на виду: доминируют формы социализации, по мнению многих, индивидуализация вообще не имеет собственного пространства, поскольку изначально включена в социализацию. Где могут «приткнуться» ребёнок и воспитатель, чтобы поговорить о сокровенном или наболевших проблемах — в коридоре, где бегают ребята, или кабинете директора? Ни там ни там душевного разговора не получится. Возможен и другой ответ: школа создавалась для обучения, не для душевных бесед, она — часть механизма социализации, а не пространство индивидуализации (извините за невольное противопоставление, но оно создано не мною).

В довершение столь грустной картины — ещё один барьер. Подготовка педагога строится как «натаскивание» будущего преподавателя, «скорая педагогическая помощь», составляющая фундамент педагогической поддержки, даётся в основном только опытом в соединении с чувством любви, эмпатии, осознанием собственных педагогических неудач, случаев неверного диагноза-ярлыка и профессионального брака (почему-то считается, что у педагогов не может быть «брака», что педагог всегда прав). С этим можно было бы согласиться, если бы не было столь многочисленных случаев «трудных», педагогически запущенных ребят, конфликтов с детьми. Увы, но сострадание ребёнку в массовой школе скорее рудиментарное, чем «жизнеобеспечивающее» чувство. Может быть, поэтому значительная часть детей не любит школу.

Вправе ли мы говорить о ребёнке в современной школе как «страдательном» лице? Наоборот, многие учителя жалуются на рост агрессивности и тревожности детей, падении мотивации учения, увеличении числа «трудных» и т.п. Надо, наконец, признать: **массовая школа сама создаёт каждому ребёнку всё больше проблем — учебных, психологических, коммуникативных, наконец, проблем со здоровьем.**

Начнём с учебных проблем. Традиции балльного (отметочного) оценивания успеваемости становится для значительной части детей «камнем преткновения» и барьером на пути саморазвития. Ребёнок в борьбе с ростом школьных требований всё чаще проигрывает. Школа тоже не становится лучше оттого, что управленческая вертикаль в основу отношений с ней закладывает показатель «успеваемости», а не

предъявление *разнообразия фактов общей успешности деятельности ребёнка*, что было бы честнее по отношению к нему.

Школа (в лице многих учителей) не учитывает индивидуальных интересов, способностей, типов учебной деятельности детей. Часто они теряют свой стиль учебной деятельности, так и не освоив всеобщего стандартного стиля, базирующегося на умении слушать. Для многих детей ярлыком-меткой становится низкая отметка и неуспешность: ребёнок в школе — не личность, а «троечник», «хорошист», «лентяй», «неспособный». Основа трудностей — непреодолимое различие психологического типа большинства учителей и широкого разнообразия типов детей, в результате чего хорошо учатся только те дети, которые по типу познавательной деятельности похожи на своих педагогов.

Школа умножает число страхов, стрессов, фобий, комплексов детей. С этими страхами и комплексами (а не с осознанием своей успешности, что крайне необходимо для каждого ребёнка) дети и входят во взрослую жизнь: идут в армию, в трудовой коллектив, строят семью, перенося на окружающих обиды за школьную неуспешность и нереализованность.

Школа создаёт травмирующий тип коммуникации между детьми, основанный на противопоставлении и соревновании «успевающих» и «неуспевающих», «адаптивных» и «белых ворон». В результате почти каждый ребёнок за время учёбы побывал в ситуации, сходной той, которая была воссоздана в известном фильме «Чучело».

Школа «вбивает клин» между детьми и родителями, обвиняя их друг перед другом: родителей — в том, что недостаточно хорошо воспитывают, а дети — что недостаточно хорошо учатся и ведут себя.

Всё это указывает на то, что школа — источник разного рода проблем для каждого ребёнка. Тем не менее, в сознании учителей почему-то продолжает существовать убеждение, что главное в школе — это учёба любой ценой, а само устройство массовой школы таково, что решение индивидуальных проблем учащегося — личное дело каждого.

Уже нельзя «закрывать глаза» на то, что сама школа создаёт ребёнку поле острых жизненных проблем. Отсюда основной вывод: **школа не может не обеспечивать решение многочисленных и разнообразных проблем детей, если она хочет позитивно влиять на их развитие.** И если она остаётся социальным институтом, равнодушным к решению жизненных проблем детей, пытаясь обеспечивать только приоритет по-своему понимаемых проблем обучения, значит, что-то в её устройстве не соответствует целям развития детей.

### Педагогическая поддержка как проблема образовательной политики

Тенденция такова, что повсеместно происходит отчуждение детей от школы<sup>3</sup>. Одна из причин — рост проблем детей в период обучения (учебных, психологических, коммуникативных, нравственных). Многие подростки бросают учёбу из-за невозможности стать успешными. Школа не создаёт условий для их успешности, в образовании не принята установка: все дети и каждый из них должны быть успешными. Наоборот, школа требует от ребёнка постоянных доказательств его академической успешности, всё остальное не в счёт. В итоге замедляется процесс природосообразного саморазвития ребёнка, его способности и стиль деятельности подгоняются под стандарты.

Пока действует такая установка обучения, каждой школе жизненно необходима локальная система педагогической поддержки. Ситуация не может быть разрешена без понимания того, ради чего ребёнок приходит в школу и как она ему помогает учиться.

Многие барьеры на пути педагогической поддержки были преодолены инновационными, продвинутыми, авторскими школами, где педагоги вместе с детьми, родителями и администрацией создавали и обеспечивали пространства педагогической поддержки. Порой это делалось вопреки, мягко говоря, равнодушию или администрированию управляющих структур. Сообщество таких школ понимало, что сохранить уникальность школы и её уклад можно при некоторых факторах, одним из которых становилась система педагогической поддержки саморазвития.

В массовой школе проблемы возникают почти у каждого ребёнка и сопутствуют всему курсу обучения. Они начинаются буквально с первого класса (и отчасти появляются ещё в т.н. «дошкольном» возрасте, когда вместо задач развития и саморазвития педагоги начинают готовить малышей к классно-урочному типу обучения). Предметная и классно-урочная система становится фактором отбора детей, «удобных» для учителя-предметника: от «неудобных» детей школа старается

<sup>3</sup> Речь не идёт о тех школах, где школьному сообществу детей, родителей и педагогов удается соединить инновации, демократический уклад жизнедеятельности, доброжелательную атмосферу в целях обеспечения, прежде всего, развития детей. Речь идет о заметной тенденции снижения привлекательности содержания и форм школьного образования для современных детей, о чем свидетельствуют некоторые факты: например, в странах Европейского Союза 5 млн детей ежегодно бросают школу. Это заставляет менять в странах Европы приоритеты национальной политики образования. Наши же цифры пока не стали предметом осмысления их общественностью.

теми или иными способами избавиться. В итоге ребёнок/подросток не может самореализоваться в школе. Не решаемые никем личные проблемы наваливаются на него, он забрасывает учение, получая стойкое предубеждение против учёбы и творческого самовыражения.

Выход из ситуации видится в иных, чем сейчас, акцентах устройства школьной жизни. Прежде всего важны:

– обеспечение взаимодействия трёх сфер образования: воспитания, обучения и педагогической поддержки;

– забота о создании атмосферы не «иерархии подчинения», а подлинного сотрудничества, демократических отношений, неформального (не=ролевого) общения педагогов и детей, внимания к проблемам и личностному развитию каждого ребёнка;

– обеспечение **вплоть до старшего звена** (примерно до 8–9-х классов) локальной системы педагогической поддержки и утверждение приоритетов личностного развития (индивидуализации) детей благодаря деятельности классных воспитателей (наставников, тьюторов), в том числе и освобождённых (работающих на полной ставке только в поле поддержки);

– создание — **вплоть до старшего звена** — щадящего, не=стрессового, природосообразного режима самостановления и саморазвития каждого ребёнка, обеспечивающего ему разностороннюю успешность и культурную идентификацию;

– обеспечение **в старшем звене школы** единства социализации и индивидуализации подростка при доминировании целей продуктивного образования и задач жизненного и профессионального самоопределения.

Критерием качества образования выступает разносторонняя успешность ребёнка, ставшего опытнее, самостоятельнее, ответственнее. Он становится готовым к жизненному самоопределению и самореализации благодаря гуманной атмосфере школьной жизни, которая не порождает излишних проблем и благодаря педагогической поддержке, которая делает его способным решать возникающие проблемы. Так система педагогической поддержки становится **фактором, способствующим личностному росту и успешности каждого ребёнка**.

Пока не осознана социальная потребность индивидуализация ребёнка в образовании, национальная образовательная политика будет ориентирована на отчуждённые от ребёнка механизмы стандартизированного обучения. Сложность сегодняшней ситуации состоит в том, что потенциал педагогической поддержки многими ещё и не до конца осмыслен, поскольку она может полностью выявить свои возможно-



сти только в условиях, когда школа и структуры управления образования поднимутся до понимания важности политики обеспечения и социализации и индивидуализации детей в образовании.

Индивидуализация — приоритет, заданный самоценностью детства (примерно до 14-ти лет). Задача индивидуализации — дать детской душе окрепнуть, пройти безболезненно этап идентификации, а ребёнку — понять свой потенциал, повзрослеть, стать готовым к вхождению во взрослый социум. Вот почему на этом этапе развития освобождённый классный воспитатель (наставник) может оказаться для растущего человека более *значимым взрослым*, чем учитель-предметник.

Потребность в **педагогической поддержке как самостоятельном направлении образования** возникает в школе там и тогда, где и когда обучение и воспитание становятся индивидуальными, творческими и авторскими. Тогда и появляется необходимость обеспечить не только социализацию, и не на словах, а на деле, **индивидуализацию каждого ребёнка**. Это будет в том случае, когда педагогическая поддержка будет восприниматься всем педагогическим сообществом как решающий фактор обеспечения развития и саморазвития детей. Тогда может постепенно измениться и уклад школьной жизни, и содержание образования ребёнка, и смысл педагогической деятельности каждого учителя и воспитателя, и усилия администрации школы.

Если последовательно строить педагогическую поддержку как **открытую систему обеспечения индивидуализации ребёнка в образовании**, следует сделать всю систему управления открытой и демократической. Введение принципа сотрудничества и поддержки только на нижних (горизонтальных) уровнях образования, без взаимодействия с вертикальными структурами, не даст нужного эффекта. В лучшем случае педагогическая поддержка станет локальной удачей отдельной школы, что не изменит положения с проблемами ребёнка в образовании в целом.

Представителям вертикальных структур управления образованием надо понять, что *«проблема ребёнка в образовании»* — это отнюдь не частное, личное «новообразование» отдельных детей, а вполне планируемый результат классно-урочной системы как таковой, и он будет воспроизводиться до тех пор, пока педагогическая поддержка существует лишь как частное дело того или иного педагога. Это особенно актуально в связи с расширением практики индивидуального образования, что требует значительных изменений в представлении о том, каким должен быть педагог. В связи с этим могут стать неэффективными попытки государства в рамках национальной программы



возложить миссию освобождённого классного воспитателя на классного руководителя, совмещающего функции учителя-предметника и руководителя-администратора. Из-за нехватки времени он вынужден организовывать воспитание детей коллективно, на «классных часах» в рамках патриотического, экологического или нравственного воспитания (в пространстве социализации, что не даёт ему возможность регулярно и системно взаимодействовать с каждым ребёнком индивидуально). Подобное мы проходили: опыт административного классного руководства показал, что «классные часы» — те же формальные уроки, отчуждающие детей от образования. Здесь нужны совершенно другие — неформальные — подходы.