



КОЛЛЕКТИВНАЯ ОРГАНИЗАТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И.П. ИВАНОВА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ШКОЛ РОССИИ

С.М. ПЛАТОНОВА

Демократия имеет много значений, но если говорить о ее моральном значении, то оно состоит прежде всего в ее вкладе в социальное развитие общества и каждого его члена. Педагогика общей заботы И.П. Иванова позволяет создавать в образовательном учреждении демократическую среду, преодолевающую противоречие между личностью и коллективом за счёт включённости каждого в процесс принятия решений, воплощение своего волеизъявления в продуктивные действия. Интересно, что именно такой способ организации жизни наиболее близок традициям русского народа. Анализ развития педагогики показывает: большинство ученых реализовали себя как яркие представители своего народа, рожденные, живущие и действующие в контексте народной культуры, мыслящие на языке народа, вобравшие в себя его исторический опыт, его традиции. В данной статье мы хотим показать, что демократия как явление имеет национальную специфику и что рождение методики коллективного творческого воспитания И.П. Иванова в России – закономерное явление для русской культуры и педагогики.

Еще во времена К.Д. Ушинского развитие педагогики привело к возникновению идеи о реализации во всех странах научно обоснованной лучшей и единой системы воспитания, которая поможет каждому на-

роду преодолеть присущие ему недостатки. К.Д. Ушинский возражал против такого постулата, утверждая: только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития. Он писал: «Каждому народу суждено играть в истории свою особую роль, и если он позабыл эту роль – он должен удалиться со сцены: он более не нужен... Народ без народности – тело без души, которому только остаётся подвергнуться закону разложения» [2. 43]. Что же касается народных недостатков – консерватизма англичан, тщеславия французов и т.д. – то это обратная сторона их достоинств и отражение условий и образа жизни. Педагогика как общественная дисциплина должна представлять собой национально своеобразное явление, иметь народные корни.

Исторический опыт России, необходимость противостоять трудным условиям жизни сообща обусловили формирование своеобразной системы ценностей: соборность, общинность, сострадание, братство, коллективизм; служение ближнему, обществу, государству; неприятие примата страсти к наживе и себялюбия, эгоизма. Сегодня же в педагогике все чаще звучит термин «общечеловеческие ценности» как отодвигающий ценности народные, национальные. Возникла тенденция европеизации педагогики. Но ведь мы разные.

[19 – 111]
Концепции
и системы

142



В обществоведческих науках есть опыт признания позитивного развития как историко-культурного своеобразного явления. Например, долгое время существовала точка зрения, что в странах Востока с их склонностью к общинности, нормированию жизни человека демократия невозможна. Даже ключевые понятия демократии, такие как «личная свобода», «личные права», «либерализм», с трудом переводятся на китайский или японский языки и при переводе приобретают негативный оттенок, по смыслу слов связанный с выпячиванием себя, с эгоизмом. Сегодня говорят о различии между демократией Запада с ее вниманием к индивидуальным правам и свободам и демократией Востока, для которой характерен интерес к групповым правам. Если свобода одного человека кончается там, где начинается свобода другого, то группа может не быть фактором, препятствующим реализации личных прав и свобод.

Демократия является прежде всего управленческой категорией и представляет собой один из видов управления, при котором в выработке значимых для сообщества решений участвует большинство членов этого сообщества. Демократическое управление традиционно противостоит авторитарному, бюрократическому, диктаторскому. «Демократия, – утверждал Д. Дьюи, – это больше чем форма правления, это прежде всего способ жить вместе» [5]. Рассматривая управление как историко-культурное явление, следует обратиться к историческому опыту России. Как показали исследования Л. Брите, Г. Еллинека, А.А. Новикова, И.И. Мушкета, Е.Б. Хохлова, государственность в России развивалась по антично-византийско-славянскому типу, для которого характерно идеологическое, психологическое и правовое единение государства и личности [9]. Демократизм античности был продолжен Византийским государством и проявлялся в открытом доступе к высшим должностям для любого желающего, подотчетности чиновников народу, принятии наиболее важных решений коллегиально (император советуется с Консисторией, Сенатом, народом), выборах

императора. Православие было фактором мощи государства в Византии и, позднее, в России, где развивалась монашеская организация государственной власти. Закон рассматривался как высшее проявление божественной воли. Как подчеркивает Г. Еллинек, государственные образования, которые вовсе не пережили дуализма князя и народа, а дуализм государства и церкви испытали лишь в слабой степени, как Византийская империя и, наконец, Россия, никогда не дошли до признания принципиальной границы между государством и индивидом. В этих государствах формировалось убеждение, что государственная власть и отдельный гражданин неразделимы и что участие в государственных делах есть важнейшая обязанность последнего.

Для Западной Европы в течение веков было характерно дробление власти среди множества социальных институтов, антагонизм между королем и феодалами, государством и церковью, государством и личностью. Политическая власть базировалась на личностных отношениях и силе, не рассматривалась как богоугодное дело, напротив, лишь в религиозной совести граждан власть встречала границу. История Запада стала историей борьбы с произволом власти. В таких условиях складывалась западная демократия, целью которой стал переход от произвола силы к ограничению власти и к системе права. Западная демократия базировалась на идее прав личности и общественного договора, который бы ограничивал вмешательство в права. Вот почему сегодня так высока ценность прав и уровень правовой культуры граждан Европы и Америки. История Запада – это история борьбы с произволом силы за счёт внедрения и развития закона и правовой регуляции отношений.

Каждодневные отношения в России регулировались прежде всего на основе этических норм, значение которых для жителей деревенской общины, а даже перед Второй мировой войной большинство населения России проживало в сельской местности, было огромным. Например, двери не имели запоров, а если дома нико-





го не было, к двери просто приставлялась палочка. Но воровства не было, так как осуждение некрасивого поступка было очень болезненным, то есть реализация нравственных норм поддерживалась общественным мнением, которым люди дорожили. Человечеством выработано два основных способа регуляции отношений людей: закон, право и этика, нравственность. Развитие первого способа в большей степени характерно для Запада, развитие второго – для России. Следствием данного исторического опыта является низкий уровень владения правовой культурой граждан России, что делает её формирование одной из важнейших задач демократического воспитания.

Важным вопросом управления является вопрос о власти – законодательной, исполнительной и судебной. Русские традиции управления связаны с деятельностью вече, общинных сходов, которые обладали законодательной властью и на которых избиралась исполнительная власть. По записям летописи, в один из годов князя Великого Новгорода переизбирали 8 раз. Таким образом, в выработке жизненно важных решений участвовали все члены общины. Обращаясь к тенденциям развития западной демократии, мы должны констатировать, что она постепенно приближается к тем идеям, которые лежали в основе афинской, византийской и славянской демократии: гражданственность, коллективистское сознание, соучастие в управлении. То есть тенденцией развития управления в мире является его демократизация по российскому типу.

Специфика управления нашла свое отражение в развитии идеи детского самоуправления на Западе и в России. История детского самоуправления не похожа на линейную последовательность, в ней существовали альтернативные друг другу позиции, например:

- самоуправление как игра или жизнь;
- то, что создается педагогами или учащимися;
- средство иерархизации, дисциплинирования или соуправления;

- управляющий актив стоит над массой или активом становится большинство.

Например, английские паблик скулз в начале XIX века ввели детское самоуправление, чтобы учителя могли иметь своих представителей, контролирующих деятельность детей тогда, когда нет педагогов. И контролировали, и даже били провинившихся палками по спине, ведь за это их хвалили и поощряли. У каждого в услужении были младшие ребята «фаги», которые чистили им платье, заправляли кровать, переписывали конспекты и т.д. Членов такого детского самоуправления называли «мониторами». Как мы видим, самоуправление в этом случае было средством дисциплинирования, усиления контроля над ребятами и власти педагогов. Оно было не игрой, а формой управления жизнью, было создано педагогами, служило средством дисциплинирования, и члены самоуправления стояли над всеми остальными детьми.

Американская школа в наибольшей степени реализовала такие идеи детского самоуправления из представленных выше пар, как: игра – создается педагогами – средство соуправления – актив стоит над массой [8]. Американцы считают свою страну страной абсолютной демократии, в которой богачом или президентом может стать каждый, но не становится, так как от природы люди наделены разным потенциалом. Социальным потенциалом обладает лишь часть людей, которые и должны участвовать в работе самоуправления. Поэтому и в передовых демократических образовательных учреждениях большинство только выбирает то меньшинство, которое начинает действовать в рамках представительской демократии. В США состоялся уникальный эксперимент по созданию «справедливых сообществ». В 70-е годы Л. Кольберг занялся практическим формированием справедливости у детей, опираясь на педагогический опыт А. Нейлла, Г. Лейна, У. Глейзера и др. Лоуренс Кольберг показал, что эволюцию морального сознания определяет не возраст, а опыт. Он полагает, что «моральная и рациональная способ-



ность к полной демократии и справедливости» изначально присуща человеку, но эту способность необходимо стимулировать через демократическое образование, жизнь в демократической социальной среде [15, с. 35]. Исследования Л. Кольберга продолжили его сотрудники, ученики, последователи М. Трэвис, Ф. Хопман, Э. Вассерман, Т. Ликон, Р. Мошер, Р. Кенни, Э. Гаррод. Несмотря на стремление увеличить долю учащихся, активно участвующих в демократическом управлении, опыт исследователей чаще лежит в русле представительской демократии, в основе которой – идея о природном неравенстве людей, их делении на актив и пассив, характерная для американского менталитета. Не случайно Л. Кольберг, который решал задачу нравственного воспитания каждого учащегося, оказался ближе, чем его последователи, к моделям детской демократии, обеспечивающим участие каждого в управлении. Немецкий ученый Георг Линд развил еще одну важную идею Кольберга о том, что демократия вовсе не цель воспитания, а лишь его средство.

Но наиболее распространенным подходом к воспитанию политической и правовой культуры школьников и в настоящее время, как показывают специалисты по сравнительной педагогике А.Н. Джуринский, Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова, М.В. Кларин, остается просветительский, хотя среди форм обучения все большее место занимают дискуссии, дебаты, ролевые и деловые игры, например: «Стачка», «Выборы по-советски», «Выборы», «Необитаемый остров». Большой цикл обществоведческих предметов, таких как «Окружающая среда», «Обществоведение», «Граждановедение», «Человек и общество», «Демократия» и др., занимают до четверти учебного времени и дают учащимся знания о существующей в стране политической системе, работе различных государственных органов и пр. Нередко программы по этим дисциплинам полны восхваления существующего социально-политического порядка и затушевывают проблемы. В школах стран с развитой демократической системой существует опыт развития у школьников недогмати-

ческого политического мышления. В учебниках можно найти материалы об острых социальных проблемах, которые обсуждаются на занятиях, во внеклассной работе, в политических клубах школы. Детей учат критически воспринимать информацию СМИ, понимать технику подачи информации и манипулирования сознанием людей.

В конце XX века возникла тенденция не ограничиваться словесно-книжными методами в гражданском воспитании. В США, например, организуются стажировки подростков в различных органах власти. В североевропейских странах группы школьников выполняют различные проекты по совершенствованию общины, становясь активными участниками жизни города и района. В школах почти всех стран существует та или иная система ученического самоуправления, которая часто копирует реальные структуры власти.

В немецкой педагогике нашли воплощение идеи: управление жизнедеятельностью – создается педагогами – средство дисциплинирования – актив стоит над массой.

Исследования Л.П. Буслаевой показали, что в русской педагогике детское самоуправление рассматривалось как средство воспитания гражданственности и его развитие шло с опорой на идеи: жизнь – создается учащимися – средство соуправления – активом становится большинство [4]. Уже первой формой самоуправления стал не Сенат или Совет, а общеклассное ученическое собрание, возникшее в практике работы В.И. Обреимова (1871 г.). Я. Карась (1885 г.) создал ученическую организацию на базе класса «школьное товарищество», заседания которого вел «очередной» – эта должность занималась всеми учениками класса по очереди сроком на одну неделю. В школе-гимназии Майя на Васильевском острове в начале XX века одновременно работало 17–20 различных органов самоуправления, а высшим органом власти было общее собрание всех классов, начиная с подготовительного. Назначение и способы осуществления детского самоуправления отражают идею соборности, общинности, служения, приобщения каждого граждани-





на к решению государственных задач, характерную для русского общественно-политического опыта [3].

Обобщая опыт педагогов конца XIX – начала XX века, можно сказать, что различие зарубежной и русской трактовки самоуправления касалось всех основных компонентов самоуправления: целей и задач, содержания, форм, способа и характера вовлеченности учащихся, процесса ведения самоуправления, характера педагогического руководства.

Технология коллективной организаторской деятельности как особая модель самоуправления была разработана Игорем Петровичем и его единомышленниками из Союза энтузиастов в 1956 году. Игорь Петрович Иванов определил ее как «общую (совместную) организаторскую деятельность единого коллектива воспитателей и ребят», как микросистему непосредственной организаторской заботы воспитателей и воспитанников об улучшении своей и окружающей жизни. Коллективная организаторская деятельность включает в себя коллективное планирование, текущую организацию работы, коллективное обсуждение и оценку сделанного. Сущностью коллективной организаторской деятельности (в дальнейшем КОД) является активное участие каждого во всех этапах цикла управления. В КОД субъектом самоуправления становится весь коллектив. Механизмами включения каждого в выполнение властных функций является опора на микроколлективы, члены которых объединены отношениями товарищества, временные объединения воспитанников, постоянная смена тех, кто выполняет руководящие роли [6].

Предметом коллективной организаторской деятельности является достижение согласованности, упорядоченности взаимных действий членов детско-взрослого сообщества. Коллективное планирование может начинаться с разведки дел и друзей, включающей детей во взаимодействие с окружающей средой (разведка боем) и ее социальный анализ. Для коллектива, реализующего КОД, характерен поиск деятельности, проявление инициативы. Конкретными

формами коллективного планирования, обеспечивающими глубокий и самостоятельный анализ существующих проблем и целей, связанных с их решением, являются Лаборатория нерешенных проблем, Конкурс проектов, Конференция изобретателей, Взгляд в будущее и т.д. Особенностью КОД является совместное целеполагание, когда предметом обсуждения становятся ответы на вопросы как жить, куда идти, к чему стремиться. Мнение каждого, независимо от его возраста и ранга, выслушивается и учитывается в общем мнении коллектива. Осуществление ребенком процесса целеполагания и планирования обеспечивает его активную позицию в процессе достижения цели. На этапе коллективной организации текущей деятельности используются такие формы как чередование традиционных творческих поручений микрогрупп, дружеское соревнование, работа разнообразных советов дел, инициативных или творческих групп.

Этап коллективного анализа позволяет осуществить обучение и взаимообучение аналитической деятельности. Анализируются не только дела, но и отношения, поступки. Разговор «Расскажи мне обо мне», обсуждение и оценка дня, дела, периода – это не просто «нравится – не нравится», это особая сложно организованная общая работа. «Хорошо провести анализ – тяжелей, чем самый трудный урок, – пишет О.С. Газман, – удивительно, в коммуне ребята все сами сделали, сами старались, и сами же себя беспощадно критиковали – чтобы завтра было лучше. Анализ – это когда простое становится сложным, а сложное – простым» [7. 13].

Воспитание политической культуры сегодня находится в центре исследований политической психологии. Культура может рассматриваться как качественная характеристика различных сфер общественной жизни. Каждая эпоха, каждый этап развития общества вносит свои акценты, новое содержание в культуру личности. Современный этап общественного развития характеризуется демократизацией социальных отношений, борьбой с традициями



авторитаризма, что позволяет нам предложить как интегрированную характеристику социального развития человека современной эпохи демократическую культуру личности. Введение категории «демократическая культура личности» в широком смысле, а не как вида политической культуры, является теоретическим поиском способа упорядочивания социальных взаимодействий демократического типа и путей воспитания качеств демократической личности. Демократическая культура личности ребенка и взрослого призвана раскрыть меру социального развития человека как субъекта демократизации общественных отношений.

Демократическая культура личности должна состоять в способности к демократическому социальному взаимодействию. Сущность демократии состоит в идее гуманизма, то есть в признании достоинства и ценности человека, его права на свободное развитие. Объединяя сказанное выше, мы определяем демократическую культуру личности как стремление и способность к эффективному социальному взаимодействию на основе гуманизма. Эффективное социальное взаимодействие на основе гуманизма можно рассматривать как успешную реализацию своих интересов в гармонии с интересами других людей.

В поисках компонентов демократической культуры личности мы осуществили контент-анализ текстов М.Р. Битянова, А.А. Бодалёва, О.С. Газмана, Л.И. Криволапа, Е.М. Крутовой, К. Левина, Э. Майо, Г.Н. Мальковской, Н.Ф. Масловой, Дж. Макдауголла, В.В. Юстицкого, Э.Г. Эйдемиллера, М. Фолллет и др., дающих характеристику демократических социальных взаимодействий различного типа (демократическое общение, демократическое управление и т.д.). Также мы осуществили контент-анализ определений демократической культуры личности как типа политической культуры таких ученых, как Г.П. Артемов, К.С. Гаджиев, Е.И. Гончарова, А.И. Дженисов, А. Зиновьев, С.А. Котляревский, Э. Олдеквист, А. Прозаускас, Э.П. Теплов и др., сгруппиро-

вав выделенные компоненты в соответствии с тремя сторонами личности. Анализируя взаимосвязи выделенных нами компонентов, мы пришли к выводу, что демократическая культура личности – это системное образование, имеющее следующую структуру.

Структура демократической культуры личности

Компонент, соответствующий сторонам личности

Интегрированный компонент
Способность к взаимопониманию
Терпимость
Законопослушность
Правовая активность

Познавательно-мировоззренческий компонент

1. Адекватные представления о людях и о себе
2. Признание ценности социализированных интересов, особенностей, прав и свобод всех людей
3. Понимание значения коллективно принятых законов, правил
- Эмоционально-волевой компонент
4. Сочувствие
5. Стремление к всеобщему благу, согласию
6. Стремление к самоуправлению

Действенно-практический компонент

7. Владение методом принятия взаимоприемлемых решений
8. Умение выполнять обязанности, решения, соблюдать законы
9. Умение реализовать, отстаивать свои права

Выделенные нами сложные [ведущие] качества состоят из трёх простых [вспомогательных], которые в своём единстве обеспечивают возможность его проявления и подкрепляют ведущее качество и развиваются в единстве и взаимопроникновении с ним. Рассматривая возможные сочетания компонентов, составляющих демократиче-





скую культуру личности, мы считали необходимым вычленив типы демократической культуры, выявление которых позволит осуществить более глубокий анализ уровня демократического развития личности и, на этой основе, более эффективно осуществлять коррекционную работу. Эмоционально-волевой компонент мы рассматриваем как ключевой, так как при отсутствии желания строить жизнь на основе согласия и взаимного уважения значимость других компонентов будет значительно снижена из-за отсутствия у личности внутренних мотивов для их реализации.

Мы вычленим 5 типов демократической культуры личности, каждый из которых характеризуется специфическим сочетанием компонентов. Демократическая культура стихийного типа определяется по сочетанию среднего или высокого уровня эмоционально-волевого компонента с несколькими позитивными позициями среди других компонентов, которые могут быть и на низком уровне (формула: хочу, но ...). Для пассивной демократической культуры характерно преобладание среднего или высокого уровня в структуре познавательно-мировоззренческого и эмоционально-волевого компонентов при доминировании низкого и даже нулевого уровня в позициях, объединенных в действенно-практический компонент [формула: знаю, хочу, не могу]. Данный тип демократической культуры может сопровождаться неверием в торжество демократических идеалов, страхом перед субъектами власти и вынужденным воспроизведением в поведении форм недемократического взаимодействия, что может вести к консервации данного типа демократической культуры. Активная демократическая культура характеризуется тем, что в эмоционально-волевом и действенно-практическом компонентах преобладает средний или высокий уровень, который сочетается с низким или даже нулевым уровнем познавательно-мировоззренческих элементов (формула: хочу, могу, не все знаю).

Безусловно, отсутствие необходимых для реализации демократического взаи-

модействия знаний и представлений значительно снижает качество составляющих действенно-практического компонента демократической культуры личности, но в целом при наличии демократической культуры данного типа происходит продвижение личности в овладении способностью к демократическому взаимодействию через накопление и осмысление позитивного опыта. Демократическая культура рационального типа представляет собой сочетание высокого или среднего уровня познавательно-мировоззренческого и действенно-практического компонентов с наличием стремления к всеобщему благу. Речь может идти об общем отставании эмоционально-чувственной сферы, но, как показывают исследования психологов, осознание может стать основой формирования мотивации, пробуждения чувств (формула: знаю, могу, надо). Наконец, гармоничная демократическая культура представляет собой сочетание всех трех компонентов одного уровня – либо среднего, либо высокого (формула: знаю, хочу, могу).

Наше исследование показало, что преобладающими сегодня у педагогов являются пассивный и стихийный виды демократической культуры. У детей средней школы преобладают активный и стихийный уровни, что может стать основой для формирования гармоничной демократической культуры школьников. В проведенном нами исследовании на базе школ № 409 Пушкинского района Санкт-Петербурга и Кузьмолловской СОШ №2 Всеволожского района Ленинградской области у учащихся 7–11-х классов при организации жизнедеятельности школы на основе методики И.П. Иванова формировалась демократическая культура гармонического типа.

Рассмотрим коллективную организаторскую деятельность как вид управленческой деятельности, обладающей определенными качественными характеристиками. Нашей задачей является доказательство того, что КОД соответствует самым высоким требованиям к деятельности демократического типа, в которой



создаются условия для формирования демократической культуры личности.

Исследования в области управления показывают, что бюрократическое и демократическое управление внешне очень похожи: для них характерны иерархические уровни управления, трилистник власти [законодательная, исполнительная, судебная], работа органов самоуправления, система прав и обязанностей, наличие законодательства и т.д. Бюрократия может маскироваться под демократию, использовать методы «демократической имитации». Сущностная разница между ними состоит в том, кому принадлежат жизненно важные права – каждому члену общества или носителям должностей; как выстраивается управление – сверху вниз при бюрократической системе или снизу вверх при демократической системе; кто принимает жизненно важные решения – весь коллектив или его руководство. По этим позициям мы видим, что коллективная организаторская деятельность, сущностью которой является участие каждого в управлении, представляет собой вид демократического управления.

Среди показателей бюрократизации учреждения выделяют такие как: нежелание лидеров признавать ошибки, адекватно реагировать на критику; тенденция к увеличению штатных руководителей; резкое различие в возможностях и правах руководителей и подчиненных; детальная уставная регламентация деятельности [12, с. 135]. Для коммунализма характерен закон критики, равенство закона для всех, отсутствие привилегий.

Обращаясь к истории развития демократического управления, мы можем сравнить некоторые открытия звезд управленческой науки, таких как Э. Майо, Ч. Барнард, Г. Саймон [11] с теми правилами управления, которые работали в коллективах И.П. Иванова.

Решение жизненно важных вопросов коллектив оставляет за собой. Выработка законов коллектива, Устава, определение перспектив развития коллектива, направлений и содержания его деятельности. Главный орган самоуправления – общее

собрание, право ставить вопросы на обсуждение, высказываться на нем имеет каждый. Председательствуют все члены коллектива по очереди.

У каждого ответственного должна быть равновеликая власть, у каждой обязанности равновеликое право. Вся жизнедеятельность коллектива управляется детьми. Уполномоченные коллектива обладают правами, необходимыми для выполнения их работы. По истечении срока полномочий должностные лица и органы самоуправления отчитываются о своей работе, получают ее оценку.

Совместный поиск общих целей, стратегических и оперативных. Обсуждение перспективного и календарного плана жизнедеятельности коллектива, сбор-планирование, сбор-старт.

Последовательная смена управленческих ролей, опора на сильные качества члена коллектива, а не на слабые. Срок полномочий зависит от возраста детей – чем младше дети, тем он короче [от 1–3 дней до года], временные поручения: член совета дела и его председатель, член творческой группы или его руководитель и др.

Равновесие прямой и обратной связи, развитая система коммуникации. Газеты-молнии, малоформатные газеты, цветопись, анкетирование, ведение летописи как чередующееся поручение, свобода обсуждений и критики. Совет коллектива состоит из уполномоченных от микрогрупп, которые поддерживают постоянную обратную связь с микрогруппами, советуются по обсуждаемым вопросам.

Совместная диагностика хода и результатов деятельности. Коллективный анализ, когда по всем вопросам для обсуждения высказывается каждый; сбор-подведение итогов, итоговые линейки с творческими отчетами, сбор-огонек, сбор откровенный разговор, постепенное усложнение вопросов для коллективного анализа от «что было хорошо и почему» к «кто раскрыл себя с неожиданной стороны», «кому было особенно трудно» и т.д.

В философско-социологической литературе указывается, что ключевым в





управлении является процесс подготовки и принятия решения. В.Г. Афанасьев, А.Г. Венделин, О.В. Елчанинова и др. отмечают, что решение принимается на основе всестороннего анализа ситуации, оценки значимости проблемы, постановки цели, выбора путей ее достижения, исследования альтернативных путей, учета внутренних возможностей социальной системы и возможностей внешней среды. Критерием эффективности принятого решения является степень удовлетворения интересов общества, коллектива и личности.

В КОД члены коллектива на основе свободного выбора принимают решения, связанные с перспективами жизни, её оценкой, текущими проблемами и т.д., затем воплощают свои решения в жизнь и анализируют их качество.

В КОД работа по принятию решений проводится вначале на индивидуальном уровне и каждый знает, что ему необходимо будет сказать свое мнение вслух, затем на групповом как доработка, согласование решений членов группы, и, наконец, на межгрупповом, когда нужно принять общее решение коллектива. Именно данная последовательность действий позволяет каждому участнику КОД оценить свой собственный вклад, сравнить позиции, их обоснование, многократно наблюдать процесс принятия решения как коллективное творчество, как процесс взаимообогащающего общения. Таким образом, происходит овладение умением принимать решения – важнейшим умением в жизни свободного человека.

Особого рассмотрения требует вопрос о формировании правовой активности воспитанников в КОД. В своем диссертационном исследовании А.А. Геворкян показывает, что условием достижения третьего уровня осознания личностью права становится опыт школьников по использованию и совершенствованию, дополнению правовых норм, получивший эмоционально-положительное подкрепление. В его эксперименте такой опыт накапливался в игровой деятельности, включавшей старшеклассников в игровые условия и правила. Но если

опыт приобретен в игре, то встает вопрос о возможности его переноса в жизнь. Старшеклассники могут полагать, что реальная жизнь и игра существуют по разным правилам. При этом они будут недалеко от истины, ведь мы знаем, что система права существует и в демократическом, и в бюрократическом управлении, но в последнем права трансформируются в обязанности и не гарантируют свобод личности. Опыт КОД создает условия для творческого поиска школьников по разработке и последующей реализации законов и правовых норм жизни; по их дальнейшему развитию, совершенствованию, дополнению; по анализу их необходимости, значения и эффективности. В КОД закон и право для личности действительно становятся средствами преобразования окружающего социума и собственного поведения в социуме.

Коллективная организаторская деятельность в целом, ее отдельные этапы и формы могут реализоваться в практике с искажениями, с потерей своих сущностных и сохранением несущественных признаков. Е.В. Титова замечает, что коллективное планирование может подменяться «коллективным обсуждением уже готового плана», чередование традиционных творческих поручений – «системой нарядов по очереди», сбор-огонек – педагогическими разборками или чаепитием с танцами и т.д. [13, с. 27]. То есть реализация методики КОД зависит от личности педагога, от его позиции, его понимания методики, уровня владения ею [репродуктивный, частично-самостоятельный, творческий]. С.Д. Поляков в своей докторской диссертации показывает, что коммунарскую методику для воспитательной работы с детьми скорее склонны использовать те педагоги, которые имеют установку на школьника как на личность и установку на способ взаимодействия с воспитанниками как на совместное творчество [10, с. 30–31]. С.Д. Поляков считает, что коммунарская методика имеет сложное системное строение, состоящее из трёх уровней, скрепляемых целями воспитания: уровень идеологии, то есть ведущих системообразующих методических идей; уровень технологии, то есть



систем приемов и техник, обеспечивающих решение конкретных воспитательных задач; и уровень приемов, техник педагогического действия и общения. Опираясь на системный подход, мы понимаем, что реализация методики на уровне технологии и уровне приемов-техник может быть эффективна, лишь если она сопряжена с уровнем идеологии и целью воспитания. Реализация технологии КОД должна быть соотнесена в первую очередь со следующими педагогическими принципами:

Принцип гуманизма, то есть соотнесения целей, задач деятельности, реального поведения с нравственно-этическими нормами, которые становятся предметом и критерием оценки. Этот принцип предполагает, что деятельность, управление которой осуществляется по системе КОД, носит гуманистический характер, то есть характер «общей творческой гражданской заботы об окружающей жизни, о своем коллективе как ее частице, о каждом товарище по объединению» [6, с. 22]. Существует феномен «сосуществования идеалов», действующий в коммунарских коллективах, связанный с подчинением близких целей далекому гуманистическому идеалу.

Принцип демократизма предполагает соблюдение демократических процедур, единство закона для всех, честную и последовательную гласность, плюрализм, терпимость, стремление к консенсусу, заинтересованное отношение к мыслям, чувствам, идеям, интересам всех членов коллектива, право меньшинства на оппозицию, на свой выбор, открытость, отсутствие высокомерия по отношению к «чужим», чувства избранности, стремления к сектантству.

Принцип самостоятельности как предоставление членам сообщества права самостоятельного выбора целей и средств деятельности, организационной структуры коллектива; самостоятельность в принятии решения, основанного на высказываниях собственных мнений членами сообщества, и в его выполнении. Е.П. Белозерцев, Л.И. Новикова, А.Т. Куракин рассматривают самостоятельность как важнейшее условие перехода к самоуправлению. Этот

принцип проводит границу между игрой в демократию и истинной демократией, раскрывает степень доверия воспитанникам, их свободу и ответственность.

Принцип творчества, то есть ориентации на нестандартное решение проблемных ситуаций, жизненных задач, на свободный поиск, на разработку своих форм деятельности, на выработку мнения на основе интеграции идей. И.П. Иванов определял КОД как общую творческую организаторскую заботу о коллективе.

Исследователь организаторской деятельности Л.И. Уманский отмечает, что организаторская деятельность по своей сущности и практическая, и творческая, так как если продукт целевой деятельности во многих случаях материализован, то непосредственно продукт организаторской деятельности носит психологический характер».

Принцип мажора – это доминирование оптимистического мировосприятия, веры в силы воспитанников; это преобладание радостных эмоций, позитивного отношения к событиям жизни; это желание поддержать друг друга шуткой, улыбкой, добрым словом; это наличие радостной перспективы, ожидание завтрашнего дня. Этот принцип предполагает отказ от заикливания на неудачах, от длительного копания в негативной информации. И.П. Иванов считал важным для педагога «умение радоваться успехам, не унывать при неудаче», «умение поднять настроение шуткой, мечтой, интересным рассказом».

Принцип индивидуализации, который представляет собой обеспечение условий для свободного самовыражения личности, в том числе свободу выбора совместной деятельности, реализацию личных интересов в сочетании с интересами других людей. Одной из опасных тенденций является то, что успешность коллектива его участник переносит на себя и бывает удивлен тем, что вне данного коллектива не может повторить свои успехи. Важно индивидуализировать воспитание личности, чтобы сформировать адекватную самооценку, умение реализовать себя, самостоятельность.





Принцип развития предполагает целенаправленное и последовательное формирование организаторских умений у каждого члена коллектива, необходимость которого обосновала Л.С. Нагавкина. В своем диссертационном исследовании она вычленила показатели развития организаторских умений по объему организаторских действий, включенности в работу органов самоуправления, характеру активности воспитанников. Организаторские умения формируются в организаторском действии, осознаваемом самой личностью и отраженном в его чувствах. Этот принцип предполагает также соответствие форм и содержания КОД, позиции педагога потребностям и возможностям членов коллектива и реализации КОД как фактора формирования новых потребностей, развития возможностей воспитанников.

Принцип взаимосвязи этапов и циклов КОД состоит в замкнутости, завершенности каждого цикла КОД, наличии связей взаимного соответствия между целеполаганием, планированием, организацией, исполнением, оценкой, анализом и вновь выдвигаемыми целями; в постановке на каждом новом цикле КОД все более сложных жизненно-практических, организаторских и воспитательных задач вследствие возрастания возможностей членов коллектива.

Принцип самокритичности представляет собой стремление и готовность педагога к саморазвитию, профессиональному и личностному самоанализу, признание за собой права на ошибку, допущение критики в свой адрес. В статье «Первое звено» [«Советская Россия» 18 мая 1982 года] И.П. Иванов писал: «Коллективная организаторская деятельность пионеров и их старших товарищей – это лучшая школа самовоспитания самих вожатых». Игорь Петрович показал, что развитие коллектива носит этапно-циклический характер и одним из этапов является воспитание воспитанниками воспитателей.

Ориентация педагога на перечисленные выше принципы позволит избежать возможных перекосов в функционировании коллектива, ошибок в системе управления,

которые могут негативно отразиться на состоянии детского сообщества и развитии способности воспитанников к взаимодействию с людьми.

КОД обеспечивает сознательное, мотивированное участие личности в жизнедеятельности детско-взрослого сообщества, накопление опыта эффективного согласованного взаимодействия с людьми. Осуществление ребенком процесса планирования обеспечивает его активную позицию в процессе реализации задуманного. Осознающий свои задачи и состояние человек является субъектом своей деятельности. Коллективная организация текущей деятельности представляет для ребенка, участвующего в ней, совокупность ситуаций группового и межгруппового взаимодействия по выработке согласованного решения, осуществлению контроля над его реализацией и по осуществлению совместных и индивидуальных действий.

Накопление опыта проживания ситуаций совместной деятельности является основой для овладения способностью к совместной деятельности. КОД обеспечивает сознательное, мотивированное участие личности в жизнедеятельности детско-взрослого сообщества, накопление опыта эффективного согласованного взаимодействия с людьми. Стадия оценки результатов в ходе деятельности представляет собой операцию сравнения результатов с замыслом по вычлененным на этапе планирования критериям успешности в целях осуществления возможной коррекции. Звено регуляции «оценка результата» представляет собой самостоятельную деятельность – оценивание, обслуживающую другие виды деятельности. Этот этап сопряжен с выявлением причин успехов и неудач, извлечением уроков на будущее, вычленением смысла сделанного, осознанием эффективности использованных средств и методов, анализом вклада каждого. Результатом коллективного анализа становится оценочное суждение, присвоенное школьником, то есть осуществленные на индивидуальном уровне выводы, представления, скорректированное отношение к предмету



состоявшейся деятельности, к своим товарищам и к самому себе. Обогащение сознания, чувственного опыта, изменение системы отношений к себе и к миру – это и есть результат воспитания. Таким образом, этап подведения итогов становится главным педагогическим звеном цикла деятельности, так как обеспечивает переход социальной внешней деятельности во внутреннюю.

Для ребёнка школа – модель общества. Воспроизводимые в школе модели общения, поведения и взаимодействия становятся основой личности ученика. Самоуправление является реальным способом включения ребёнка в отношения партнёрства, сотрудничества, сотворчества и накопления опыта совместного делового обсуждения проблем жизнедеятельности и их конструктивного решения.

Суть образовательной философии заключается в следующем: учащихся необходимо рассматривать как полноценных граждан. Школа – социальная лаборатория, в которой люди пробуют на практике и усваивают основные политические навыки

демократии, получают опыт жизни в демократической социальной среде.

Система самоуправления И.П. Иванова вбирает в себя все основные находки и идеи русской школы детского самоуправления и является ее логическим продолжением, отражая социокультурные исторические особенности русского народа, традиции коллективистской демократии. Сегодня перед нашей страной стоят сложные задачи, но было бы серьезным просчетом преувеличивать роль зарубежного опыта в их решении, игнорировать собственные достижения, традиции, условия и скрытые возможности. Педагогика общей заботы И.П. Иванова глубоко созвучна культурному своеобразию русского народа, традициям народной педагогики, осуществляет воспитание в соответствии с национальным менталитетом. Технология коллективной организаторской деятельности И.П. Иванова является технологией демократического взаимодействия, обеспечивающей включённость в управление каждого члена школьного сообщества.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ.
2. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / Сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
3. *Богуславский М.В.* История отечественной педагогики (первая треть XX века). – Томск: Изд-во НТЛ, 2005. – 312 с.
4. *Буслаева Л.П.* Ученическое самоуправление в русской дореволюционной школе и педагогике как средство воспитания учащихся: дис. ... канд. пед. наук. – Ленинград, 1987. – 185 с.
5. *Дьюи Дж.* Демократия и образование. – М.: Педагогика-пресс, 2000. – 382 с.
6. *Иванов И.П.* Методика коммунарского воспитания. – М.: Просвещение, 1990. – 143 с.
7. Коммунарская методика как феномен педагогической действительности. Материалы заседания научного совета «Проблемы интеграции психолого-педагогической науки и школьной практики», проведённого 30 ноября – 1 декабря 1987 г. в Москве / под ред. А.Г. Кирпичника, Н.Л. Селивановой. – Кострома, КГПИ имени Н.А. Некрасова, 1989.
8. *Мошер Р., Кенин Р., Гаррод Э.* Воспитание гражданина: демократическая школа. – М.: Народное образование, 1996.
9. *Мушкет И.И., Хохлов Е.Б.* Полицейское право в России: проблемы теории. – СПб: изд-во Санкт-Петербургского университета, 1998.
10. *Поляков С.Д.* О новом воспитании. Очерки коммунарской методики. – М.: Знание, 1990.





11. Саймон Г. Смитбург Д., Томпсон. Менеджмент в организациях. – М.: РАГС, Экономика, 1995 г. – 335 с.
12. Сахаров Н.А. Демократия: критерии, ценности и принципы // Вестник МГУ, сер. 12 «Социально-политические исследования». – 1991. – № 2. – с. 65–75.
13. Титова Е.В. (под редакцией) Педагогика общей заботы. Понятие и аппарат. – СПб.: Петрополис, 1998 – 55 с.
14. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
15. Цирлина Т.В. Встречное движение // Педагогика и психология. – № 7. – 1991. – 79 с.

Требования к материалам, предоставляемым в редакцию для публикации

Редакция принимает к печати материалы, отвечающие профилю журнала, желательного не публиковавшиеся ранее в других отраслевых изданиях.

Объём предоставляемого материала в формате Word (включая сноски, таблицы и рисунки) не должен превышать 25 тысяч знаков с пробелами. Печать через полтора интервала, шрифт 12, ширина полей 2 см. Рисунки к статье пронумеровываются последовательно арабскими цифрами. В подписи к рисунку даётся его описание и объяснение всех значений, указанных на нём. В статье указывается место рисунка.

Фотографии к статьям присылаются отдельно, в формате jpg, tiff с разрешением от 300 dpi. Графические рисунки – в формате tiff (bitmap) с разрешением 600 dpi.

Ссылки на литературу делаются в тексте путём ссылок постранично.

Статья должна сопровождаться аннотацией. В выходных данных статьи указывается имя, отчество и фамилия автора/авторов полностью, краткие сведения (учёная степень, звание, место работы, должность), а также контактные телефоны, почтовый адрес с индексом и e-mail. Материалы для публикации представлять предпочтительно в электронном виде. Рассмотрение материалов существенно ускорится при наличии двух рецензий специалистов, известных в соответствующей области знаний.