

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА: формы и технологии

Сергей Поляков

Воспитание в масштабах школы завязано на конкретные ситуации и конкретные ситуативные задачи. Это приёмы и техники. (Различение приёмов и техник довольно затруднительно. Чаще имеются в виду приёмы, привнесённые в педагогику из практической психологии). Например, расположение школьников — традиционное или кругом, объединяющие или разъединяющие жесты, выставление школьникам условий «если — то» и прочее.

Единицы покрупнее — технологии и «мелкие» методики как устойчивые последовательные цепочки действий педагогов или шаги взаимодействия, имеющие жёсткую логическую связь с соответствующими педагогическими задачами (это скорее технологии) или более размытые, неопределённые по целям и обоснованию цепочки, последовательность действий, нередко связанных с определённым содержанием (это скорее методики воспитания). Например, «технология организации коллективного планирования», «технология установле-

ния доверительного контакта со школьником». Но: «методика проведения классных часов на экологическую тему».

Самые крупные единицы в этой схеме — «большие» методики и системы воспитания (точнее, операциональная сторона систем). В этом случае речь идёт о комплексе взаимосвязанных педагогических действий, как правило, реализуемых сразу по нескольким линиям и направленных на решение крупных педагогических задач, на достижение серьёзных целей. В силу многоаспектности, широты и вариативности выделить какие-либо устойчивые воспитательные методики и системы непросто. Чаще всего в качестве примера называют «коммунарскую методику» («методику коллективного творческого воспитания») или «приземляют» воспитательные методики, по аналогии с учебно-предметными, на какую-то конкретную содержательную область («методика нравственного воспитания», «методика трудового воспитания» и т.п.).

В последние годы самая популярная из перечисленных терминосистем — «технологическая».

Управленцы видят в ней весь комплекс действий (диагностических, аналитических, целеполагания, планирования, проектирования, организации, контроля), названный и описанный в соответствующей литературе и замыкающийся на определённые цели и задачи.

В литературе, обращённой к педагогу, непосредственно работающему с детьми, технологией чаще всего называют алгоритмически заданную последовательность действий, направленную на достижение определённой цели (иногда при этом подчёркивается гарантированность достижения этой цели).

Под воспитательным результатом подразумевается получение школьником определённого позитивного социального опыта.

Социальный опыт при таком подходе — это опыт взаимодействия школьников друг с другом, с педагогами, с другими людьми в общении и совместной деятельности. Критериев того, что опыт возник, состоялся, — два. Во-первых, критерий факта — участие школьников в задаваемом технологией взаимодействии. Во-вторых, критерий отношения — позитивное отношение школьников к своему участию в соответствующем взаимодействии.

Например, в авторской технологии «*Наш символ*» в качестве цели заявляется создание опыта объединения индивидуальных ценностей в общие, групповые. В качестве диагностических процедур, фиксирующих результат, применяются наблюдение и ответ на вопрос: «Твоё отношение к совместной разработке нашего символа — ?».

Насколько приобретённый социальный опыт устойчив, насколько он лично значим, какие личностные смыслы и изменения он создаёт и стимулирует, — зависит от многих нетехнологизируемых факторов (природных и биографических предпосылок, имеющихся у школьника, а также от позиции значимых для него людей в отношении конкретного опыта). Явления, которые можно прогнозировать, ожидать, подкреплять, но нельзя рассматривать как технологизируемую цель-результат, называют педагогическими эффектами.

Структура воспитательной технологии

Любая воспитательная технология имеет следующую структуру: название — цель (предполагаемый результат) — мотивирующий этап — технологическая цепочка — этапы диагностики.

Название воспитательной технологии может как отражать традицию, наименование конкретного вида работы воспитателя, так и быть новым, авторским. Но название — только метка, образ, сигнал, символ, не обязательно отражающий суть технологии.

Цель должна формулироваться в терминах, отражающих характер организуемого взаимодействия. Например, в технологии «*Кодекс класса*» цель — создать опыт объединения мнений школьников.

Диагностический этап может быть встроен в технологию (в этом случае он соединяется с рефлексивным этапом, существующим в большинстве технологий) или быть отдельным, «послетехнологическим» шагом педагога.

Выбор способов работы воспитателя — сложный многослойный феномен, в котором задействованы как сознательные, так и неосознаваемые механизмы: профессиональные идеалы («как лучше»), позиции («я считаю»), установки (сложившиеся механизмы действия, автоматически включающиеся в определённых ситуациях), вера в силу определённых особенностей школьников, в себя как педагога и человека, в используемый способ действия.

Во что верим?

Широко распространена вера в силу «правильного» слова. Считается, что обращение к школьникам с правильными словами, выражающими принятые обществом ценности и нормы, должно дейст-

зовать. Такой настрой педагога располагает его к методам прямого внушения, разъяснения, убеждения.

Не менее распространена вера в полезность «положительного» дела. Вопросам о том, как же включить детей в это дело, какой смысл оно для школьников приобретает, обычно, увы, не придаётся особого значения. Такая предрасположенность приводит педагогов прежде всего к организации некоторого поведения школьников, требующего поощрения, контроля, а иногда — наказания.

Распространена вера и в свой авторитет, в силу своего статуса и возраста. Но это более сложная, не только операциональная, но и «содержательная» вера: «Мои способы действия, мои рекомендации, интересы, знания лучше, чем умения и действия школьников: я же учитель!»

Из новейших «вер» распространено противоположное убеждение: «Ребята сами знают, чего хотят, сами умеют, и педагогу остаётся быть только службой безопасности на «празднике детской жизни». Пожалуй, в этом случае можно говорить о потере воспитателем педагогической позиции. Нас долго убеждали, что такой «воспитатель-секьюрити» — всё, что нам остаётся. Но, взглянув на поколение,

**Воспитание молодых людей
обычно сводится к поощрению
их врождённого себялюбия.**

Ф. Ларошфуко

которое выросло на лоне такого убеждения, понимали, что всё-таки должно быть иначе.

Более конкретное явление, обращённое к способам педагогических действий, — установки. Установки как психологический феномен, выражающий настрой на определённое восприятие, действия, размышления, ближе, чем «вера», к позициям педагога. Говорят о трёх группах педагогических установок: на ребят, на себя как педагога, на способ взаимодействия со школьниками.

Учитель, педагог с ярко выраженной ролевой установкой на школьников, может быть хоро-

шим преподавателем, но вряд ли окажется успешным воспитателем, если забыть, что воспитание — это влияние на развитие личности.

Установки на школьника и на себя как педагога-воспитателя связаны с установками на способ взаимодействия, но не напрямую. Дело в том, что конкретный способ взаимодействия для педагога существует в форме приёмов, техник, методов, к которым у воспитателя сложилось отношение не на основе установок на школьника и на себя, а на основе знания-незнания метода-техники, выученного исполнения приёмов-техник-технологий или того образа взаимодействия, который транслируется коллегами, литературой, преподавателями вуза и системой повышения квалификации.

Полярности же в *установках на взаимодействие* таковы: установка на взаимодействие типа «руководство — исполнение», установка на собственно взаимодействие, на совместные действия равных участников.

Итак, использует или не использует педагог ту или иную технику, приём, технологию, метод, — зависит не только от необходимости их применения или школьных требований, традиций, но и от его, педагога, установок, настроев на школьников, на себя как воспитателя, от способов взаимодействия.

Наши установки являются одним из слоёв более сложного явления — *диспозиций* человека.

Педагоги чаще увлекаются не технологией или методикой, а конкретными «формами воспитательной работы». Яркая иллюстрация — судьба технологии коллективных творческих дел в школах в девяностые годы. От всей непростой технологической цепочки КТД в массовой школе привились и передавались прежде всего творческие, чаще всего — соревновательные формы выступления групп, коллективов на темы, заявленные в названиях определённых кол-

лективных творческих дел («Город мастеров» превращался в конкурс прикладных умений; «Экологический марафон» — в групповые выступления с элементами инсценировок на экологические темы и т.п.). Обязательные же в технологии КТД этапы совместного решения, совместного планирования, совместного анализа прошедшего дела, планирования, последствий, куда-то растворялись.

Под формой воспитательной работы в школах подразумевают устойчивую структурированную во времени и пространстве организацию взаимодействия школьников в рамках дела. Иногда характеристики таких форм определены и независимы от содержания. Например, КВН — это всегда соревнование команд, групп, но содержание этого соревнования может быть различным: от познавательного до комического.

В других случаях характеристики форм неопределённые (классный час считается формой работы классного руководителя, но что там, кроме примерной ориентации на границы одного урока, есть устойчивого?).

Некоторые из воспитательных организационных форм взяты «напрокат» из непедагогических сфер социальной жизни («Что? Где? Когда?», «Слабое звено», фестивали), другие выработаны в самой практической педагогике («День именинников», «Орлянский “Огонёк”», «проф-ориентационные игры»).

Организационные формы структурируют воспитательный процесс в единицы разного масштаба. Самая мелкая — отдельные занятия, игры, мероприятия, совместные дела, ситуации организованного общения. Средний масштаб — цепочка, серия дел, мероприятий, организованных ситуаций, объединённых общим содержанием и близких по форме (цикл тематических вечеров, школа общения, дискуссионный клуб). Крупный масштаб — система взаимосвязанных организационных форм, реализуемых в конкретной общности (в классе, кружке, параллели, школе) на определённом временном промежутке, причём не обязательно большом. Двухдневный лагерьный сбор коммунарского типа, длительная ролевая игра или «марафоны общения» могут вмещать до полутора десятков различных взаимосвязанных дел, ситуаций, игр, занятий — это крупная организационная форма.

Предпосылками к определённому типу взаимодействия могут быть и пространственные характеристики (расположение участников мероприятия, ситуации: полукругом, кругом, традиционно за партами, свободное незаданное расположение, «по столикам» и пр.).

Итак...

Организация воспитания, его операционная сторона, имеет два аспекта. Во-первых, приближённые к содержанию *способы педагогического действия* (приёмы, техники, методы, технологии, методики), которые являются механизмом, перерабатывающим темы, идеи, нормы, ценности в приемлемый для действительного педагогического процесса вид.

Во-вторых, *организационные формы*, структурирующие, располагающие это содержание и эти способы во времени, в пространстве, в том числе в пространстве взаимодействия школьников и педагогов.

Содержание, способы и организационные формы воспитания не безразличны друг к другу — они влияют

Воспитание нуждается в трёх вещах: в даровании, науке, упражнении.

Аристотель

друг на друга и при определённых условиях превращаются друг в друга. Этими условиями являются прежде всего цели воспитания. Если цель педагога — развитие сплочённости класса как умения взаимодействовать, то способ организации совместной деятельности в классе становится не технологической формой, а содержанием воспитания. Если же цель педагога, например, — художественное развитие школьников в совместной постановке спектакля, то способ организации постановки будет технологической (а может быть, и организационной) формой.

Путь профессионального развития педагога при осуществлении воспитательного

действия лежит не столько в сфере освоения «чистых» технологий, методов, приёмов, сколько в увлечении новыми формами, опробовании организационных форм. Вычленение же из них устойчивого средства, способа, метода требует специальной, прежде всего аналитической, работы педагога.

Приведём алгоритм и логику такой работы замдиректора, методиста или самостоятельной работы педагога по переводу формы в технологию.

- 1) Возьмите в качестве основы, примера какую-либо удачно реализованную форму воспитательной работы.
- 2) Решите, какие особенности, характеристики общения, взаимодействия в этой форме реализовывались (обмен мнениями, взаимоузнавание, взаимопонимание, объединение действий, совместное решение, совместное придумывание, выдвижение идей, обсуждение интеллектуальных проблем, сглаживание конфликтности, доброжелательная реакция на выступления, доброжелательная соревновательность или ещё что-либо).
- 3) Переформулируйте эти характеристики как *цель формирования социального опыта*

(создание опыта объединения мнений, опыта взаимоузнавания, опыта распределения и объединения действий, опыта совместного придумывания новых идей, опыта обсуждения интеллектуальных проблем, опыта культурной конкуренции и т.д.).

- 4) Тщательно проанализируйте весь ход проведённого мероприятия, дела, записав из него только то, что точно связано со сформулированной вами *целью*.
- 5) Попробуйте улучшить, усилить получившуюся запись, — может быть, изменить очерёдность каких-то действий, этапов, не забывая сравнивать с вашей целью.
- 6) Продумайте, как вы будете диагностировать результат, фиксировать факт участия школьников во взаимодействии, определять их отношение к общению, взаимодействию, социальному опыту.
- 7) Проведите обновлённую форму-технологию. Лучше всего в этом же классе, но по другой теме.

Успех обязательно ждёт вас! **В.Ш**