



# СПОСОБЫ ВОСПИТАНИЯ

С. ПОЛЯКОВ

**С**одержание воспитания проявляется, вводится, развивается, трансформируется, закрепляется, оформляется через определённые действия педагога.

Существует известная всем профессионалам разнообразная терминология, характеризующая эти действия, эти способы деятельности, эту операциональную сторону педагогической работы: средства, способы, приёмы, техники, методы, методики, технологии, организационные формы... вероятно, это ещё не полный список терминов, которые используются в этом случае.

Чтобы нам разобраться с их местом, динамикой, значением в реальности школьного воспитания, полезно прояснить что есть что.

Начнём со средств. Средства – это вроде «склада» педагогических инструментов, на котором воспитатели по мере необходимости и умения использовать берут тот или иной инструмент.

На складе два отдела: в одном размещаются средства непосредственного влияния на детей и организации их жизни, на другом – опосредствованные инструменты, работа с которыми не обращена напрямую к школьникам, но создаёт условия их школьной жизни и деятельности.

Другими словами, с точки зрения использования средств, деятельность воспитателя раздваивается на собственную воспитательную деятельность и на деятельность по созданию условий для воспитания.

Возможна следующая сортировка средств.

## **Средства непосредственного влияния, организации жизнедеятельности школьников:**

- индивидуальное общение (в психологии скажут *диадное общение воспитатель-школьник*);
- помощь школьнику в его индивидуальной деятельности, работе;
- общение педагога с дружеской, приятельской группой школьника;
- организация совместной деятельности с расчётом влияния на конкретных школьников;
- организация соответствующе влияющих массовых мероприятий. (*Мероприятие здесь понимается как любая педагогически организованная ситуация с чётким разделением на немногих*



111

Педагогическая  
мастерская

[ 123 – 130 ]





*выступающих и многих слушающих – линейка, обычное собрание, концерт, обычный классный час, экскурсия, и т. п.).*

**На границе непосредственных и опосредованных средств** находится та типичная работа с группой и коллективом, когда педагог, работая с классом, клубом, параллелей классов непосредственно, тем не менее, не ставит специальную цель влияния на отдельных школьников, не соприкасается специально с конкретными детьми. Наши «герои» даже могут быть не включены в соответствующие действия (болеют, отсутствуют, не звали, присутствуют только зрителем), но порождаемые педагогическими действиями с коллективом, группой общие настроения, групповые мнения, традиции, психологический климат влияют опосредованно и на «выпавших» школьников.

Список же **опосредованных воспитательных инструментов** может быть таков:

- группа, коллектив, «массы»;
- художественно информационные средства: книги, кинофильмы, видео, аудиозаписи;
- работа педагогов со взрослыми «агентами» воспитания (родителями, учителями, педагогами дополнительного образования);
- организация предметной среды (характер и расположение мебели, оформление помещения, освещение стендов, плакатов и прочее).

Ни одно из этих средств не является однозначно лучшим, «правильным» или худшим. Всё зависит от педагогической задачи, особенностей школьников, ситуации и **владения педагогами этими средствами.**

Но, конечно, в каждой школе есть свои приоритеты. Чаще всего в дело пускаются «массовые и коллективные» средства. Однако есть школы, в которых не меньшее значение придаётся орга-

низации среды или построению определённого стиля общения педагогов со школьниками.

Всё же анализ операциональной стороны школьного воспитания на языке средств – поверхностен.

Продолжая метафору инструментов и склада, можно сказать, что на складе на полке, скажем отвёрток, лежат весьма разные орудия: с ручками разной формы, различной длины и с разным устройством рабочей части. (Ту же организацию совместной деятельности можно проводить в режимах «руководство-исполнение», «коллективной организации деятельности», «эстафеты», «конкуренции» или какими-то другими **способами-методами.**)

Да к тому же конкретный педагог в («мастер») в разной степени владеет данным инструментом.

Говоря об устройстве и использовании педагогических средств-инструментов, в качестве обобщающего слова стоит использовать слово **«способы»**, способы педагогического (в нашем случае воспитательного) действия.

И уже сами способы дробить на приёмы, техники, методы, методики, технологии.

Остановимся подробнее на таком делении.

Во-первых, для нашей темы полезно различать **сложившиеся в педагогической культуре** описанные или передающиеся как традиция педагогической деятельности приёмы, методики, технологии и **возникающие «сейчас и здесь»**, порою не очень-то осознаваемые самим педагогом действия.

Говоря о воспитании в масштабах школы, имеет смысл говорить в основном о первых, относительно устойчивых способах.

Самые мелкие из них завязаны на конкретные ситуации и конкретные ситуативные задачи. Это приёмы и техники. (Различение приёмов и техник весьма



затруднительно. Чаще под техниками имеются в виду приемы, привнесённые в педагогику из практической психологии.)

Например: расположение школьников традиционно или кругом, объединяющие или разъединяющие жесты, выставление школьникам условий «если... то...», и прочее 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, последовательности действий, нередко связанные с определённым содержанием (это скорее методики воспитания).

Например: «технология организации коллективного планирования», «технология установления 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 системы).

В этом случае речь идёт о целом комплексе взаимосвязанных педагогических действий, как правило, реализуемых сразу по нескольким линиям, и направленных на решение крупных педагогических задач и достижение «серьёзных» педагогических целей. В силу своей многоаспектности, широты и вариативности осуществления 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.

Пожалуй, в современной педагогической теории и практике словосочетания «воспитательные методики», «методики воспитания» используются всё реже. Слова же «система воспитания» остаются, и, может быть, даже закрепляются. Однако под *системой* обычно понимают определённую целостность содержания и способов действия.

Самая большая неопределённость, неясность с термином «методы воспитания». Может быть, это самая устойчивая терминологическая конструкция, восходящая в отечественной педагогике, по крайней мере к XX веку (что не мешает ей оставаться неясной).

Скорее всего, методы можно рассматривать как какие-то действия педагога, связанные с частными **процессуальными задачами** (поощрение, стимулирование, внушение, создание успеха, запуск соревновательности и прочее и прочее).

Методы иногда пронизывают два, а то и все три этажа способов действий воспитателя (в методе есть свои приёмы, техники; есть методы как основа, стержень определённых технологий; есть системы методов под значительную задачу или цель).

Обобщим наши рассуждения в виде схем.

### Схема 1

Цели \_\_\_\_\_ Методики и операциональная сторона систем воспитания

Частные задачи \_\_\_\_\_ Технологии и частные методики

Ситуации \_\_\_\_\_ Приёмы, техники

113

Педагогическая  
мастерская

[ 123 – 130 ]





## Схема 2



- методики и операциональные системы воспитания;
- технологии и частные методики;
- приёмы, техники.

## МЕТОДЫ

В последние годы самая популярная из перечисленных терминологий – «технологическая».

Под технологиями в сфере воспитания понимают, по крайней мере, три феномена.

**Управленцы** чаще всего под технологией имеют в виду весь комплекс управленческих действий (диагностических, аналитических, целеположения, планирования, проектирования, организации, контроля), названный и описанный в соответствующей литературе и замыкающийся на определённые цели – задачи.

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

Остановимся несколько подробнее на нашей интерпретации воспитательных технологий как устойчивой целенаправленной последовательности действий педагога (относительно независимой от его личностных особенностей), ведущей гарантированно, на уровне не менее чем 80% от всех «задействованных» школьников, к результату, заявленному в целях.

Под **воспитательным результатом** подразумевается здесь **получение**

**школьником** вследствие действий педагога, определённого **позитивного социального опыта**.

Социальный опыт при этом подходе – это опыт взаимодействия общения, совместной деятельности школьников друг с другом, с педагогами, с другими людьми.

Критериев того, что опыт возник, состоялся, два. Во-первых, **критерий факта** – факт участия школьников в задаваемом технологией взаимодействии. Во-вторых, **критерий отношения** – позитивное отношение школьников к своему участию в соответствующем взаимодействии.

Например, в нашей авторской технологии «Наш символ» в качестве цели заявляется **создание опыта объединения индивидуальных ценностей в общице, групповые**.

В качестве диагностических процедур, фиксирующих результат её применения, применяется наблюдение (фиксация факта участия) и вопрос «Твоё отношение к совместной разработке нашего символа?», ответ на который даётся по 7-бальной шкале.

Насколько приобретённый в процессе реализации воспитательной технологии социальный опыт устойчив, насколько он лично значим, какие создаёт личностные смыслы и какие стимулирует личностные изменения, зависит от многих нетехнологизируемых фактов (природных и лично-



биографических предпосылок имеющихся у данного школьника, а также от позиции значимых для него людей в отношении данного социального опыта и ряда других влияний).

Эти явления, которые можно прогнозировать, ожидать, подкреплять, но нельзя рассматривать как технологизируемую **цель-результат**, напомним, называют **педагогическими эффектами**.

Эффекты не общи, индивидуальны и весьма изменчивы. Любая воспитательная технология (в развиваемом здесь смысле) имеет следующую структуру: название – цель (предполагаемый результат) – мотивирующий этап – основные этапы (технологическая цепочка) – этапы диагностики.

Название воспитательной технологии может как отражать традицию, наименования данного 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» (это название), 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 «посттехнологическим» шагом педагога. Последнее замечание по нашей версии воспитательных технологий: в ней **должны быть указаны ограничения трёх видов** – по требованиям к педагогу, по возрасту школьников и по особенностям групп, коллективов учеников. (Наш подход к проблеме воспитательных технологий развёрнут в книге С.Д. Поляков «Технологии воспитания». М.: «Владос», 2002 и в более последовательном, строгом виде в жур-

нале «Классный руководитель». № 7. 2002. В этих источниках приводятся и обсуждаются примеры конкретных воспитательных технологий.)

Существенно другое понимание воспитательной технологии – у Н.Е. Щурковой. По Щурковой, технология – это **личный, индивидуальный набор** воспитательных, конкретных приёмов, техник, методов, определяющих его профессиональное мастерство.

Если в предыдущем подходе акцентируется относительная безличность технологии, возможность её реализации многими педагогами, то в подходе Н.Е. Щурковой технология – подчеркнуто личностное, индивидуальное образование.

Собственно за этим стоят две возможные логики целенаправленной технологической работы в школе: либо **поиск**, вычленение, освоение, поддержка **общих результативных способов** работы, либо стимулирование, **поддержка** развития воспитателями своих личных, индивидуальных приёмов, техник, методов, то есть становление технологий как **индивидуального профессионального мастерства**. Мне представляется, управленчески второй путь гораздо сложнее (хотя и первый путь – не прост.)

Попробуем перевести наш весьма затянувшийся понятийный теоретический экскурс в реалии школьного воспитания.

Используем ещё раз приём модельных школ.

## Школа А

В школе на уровне администрации и общественного мнения педколлектива поощряется, поддерживается идея полезности освоения, использования, изобретения множественности техник, приёмов, технологий, методов, соотносимых с целями школы и целями конкретных педагогов в сфере воспитания.

115

Педагогическая  
мастерская  
[ 123 – 130 ]





На школьном уровне акцентируется использование, как значимых, средств, способов организации совместной деятельности школьников и стимулирование, поддержка, освоение средств группового и индивидуального общения *педагог – школьники*.

Технологический подход к воспитанию считается важным, освоение воспитательных технологий – постоянная тема в методической работе управленцев, но одновременно поддерживается тезис об ограниченности и частности и частности технологического подхода в отношении воспитательного процесса в целом.

В педколлективе есть стремление к относительной ясности и более-менее определённости языка, на котором обсуждаются способы педагогической работы.

Некоторые из педагогических способов, технологий, техник присваиваются активом школьников. Это стимулирует и поддерживается педагогами.

Можно говорить о более-менее сложившейся в школе культуре педагогических действий как части организационной культуры школы (освоенных и одобренных педколлективом способов работы в сфере воспитания).

## Школа В

В отношении средств и способов воспитания в педколлективе и в администрации нет определённых устойчивых позиций, мнений, стремлений. В реальности в школьном масштабе чаще всего используются (иногда весьма эффективно) массовые, мероприятывные средства. Определённое значение придаётся эстетическому оформлению среды, что однако не является предметом педагогической рефлексии администрации и педколлектива.

В практике воспитательной работы на уровне классов «царствует» атехно-

логичность (отсутствует у большинства педагогов, стремление к технологизации и конкретной результативности своей работы). Укрепившиеся, распространённые способы работы по классам – выражение традиционного мероприятывного воспитания. Другие варианты (иногда весьма сильные) отражают индивидуальные устремления и умения педагогов, но не школьный стиль.

Язык, используемый при обсуждении профессиональных, воспитательных проблем и способов действий – неопределённый, излишне многозначный, мало помогающий профессиональному взаимопониманию и складыванию общих действий.

Целенаправленная передача активу школьников способов организации деятельности и общения – редкое и ситуативное явление.

Способы воспитательной деятельности педагогов не являются существенным элементом организационной культуры школы. (Главные её элементы – устойчивые методы административного влияния, характер отношений «администрация – педколлектив» и способы организации дидактического процесса в школе.)

От чего же зависит, какие методы, способы, технологии воспитания предпочитают педагоги вообще и педагоги данной школы в частности? Выбор способов работы воспитателем – 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), **веры** в силу определённых особенностей школьников, себя как педагога и человека, в используемый способ действия.

Широко распространённой верой является вера в силу «правильного» слова. По этой вере обращение



к школьникам с правильными, верными словами, выражающими принятые обществом ценности, нормы, должно действовать. Такой настрой педагога предрасполагает его к методам прямого внушения, разъяснения, убеждения.

Не менее распространена вера в полезность занятости школьников «положительным» делом. Вопросам о том, как же включить детей в это дело, какой смысл оно для школьников приобретает, не придаётся особого значения. Такая предрасположенность даёт в руки педагогов, прежде всего методы организации деятельности как деятельного поведения школьников, требующего поощрения, контроля, если требуется – наказания.

Распространена вера и в значительный свой, педагога, авторитет, в силу статуса и своего 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 – ведь я же учитель!»

Из новейших вер распространено противоположное предыдущей убеждение – «ребята сами знают, чего хотят, сами умеют, и педагогу остается быть только службой безопасности на «празднике детской жизни». Пожалуй, в этом случае можно говорить о потере воспитателем педагогической позиции.

Более конкретный феномен, обращённый более определённо к способам педагогических действий – установки. **Установки как психологический феномен, выражающий настрой на определённое восприятие, действия, размышления**, ближе, чем вера к внешнему, к поведению педагога. Чаще всего говорят о трех группах педагогических установок: на школьников, на себя как педагога, на способ взаимодействия со школьниками.

Полярные установки в первой группе: ролевая установка на школьника сквозь призму выполнения школьных социальных ролей: ведёт ли он **как полагается** ученику, и личностная установка (восприятие школьника, прежде всего, как человека со своими мнениями, интересами, целями, переживаниями).

Учитель, педагог с ярко выраженной ролевой установкой на школьников может быть неплохим, а то и хорошим преподавателем, но вряд ли окажется успешным воспитателем (если не забывать, что воспитание – это влияние **на развитие личности**).

«Края» второй группы установок: настрой на незначимость своих, педагога, индивидуальных качеств для успеха в работе и вера в значимость своих индивидуальных особенностей для достижения педагогических, в нашем случае воспитательных, целей.

Первые педагоги скорее заинтересуются «правильным», с их точки зрения, способом работы. Вероятно, среди них больше воспитателей, увлечённых технологией, технологическим подходом.

Вторые – больше доверяют непосредственному личному общению, взаимодействию со школьниками, поднимающемуся в идеале до душевного, духовного общения. К технологическим идеям они относятся несколько более настороженно и, используя их, придают им ограниченное значение, ограниченный смысл.

Установки на школьника и на себя как педагога-воспитателя связаны с установками на способ взаимодействия, но не напрямую. Дело в том, что сам конкретный способ взаимодействия для педагога существует в форме некоторых приемов, техник, методов, к которым у воспитателя может сложиться отношение не на основе установок на школьника и на себя, а на основе знания-незнания метода-техники, выученного исполнения приемов-техник-технологий или того образа способов





взаимодействий, который транслируется педагогу коллегами, литературой, преподавателями вуза и системы повышения квалификации.

Полярности же в установках на взаимодействие таковы: установка на взаимодействие типа руководство-исполнение (в известных терминах транзактного анализа, исходя из позиции Родитель-Дитя), установка на взаимодействие как взаимодействие, совместные действия равных участников (в терминах транзактного анализа в позициях Взрослый-Взрослый).

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

Однако наша картина обращения воспитателя к определённым способам работы ещё не полная. Сами установки (по В.А. Ядову) являются одним из слоёв более сложного явления – **диспозиций человека**. Диспозиции – это система ценностных ориентаций и установок как внутренних регуляторов человеческого поведения, соотносимых с различными фрагментами жизнедеятельности.

Верхний слой диспозиций педагога как воспитателя – **ценностные ориентации** – выражают его отношение к воспитанию как явлению и как профессиональной деятельности, значимость этой деятельности для педагога.

Следующий слой, по В. Ядову, – **базовые социальные установки**. Они соотносятся с элементами, компонентами педагогической действительности. Учитывая интересную разработку А.Б. Орлова, можно выделить восемь таких компонент: школьники, сообщества школьников (группы, коллективы), способы работы, содержание деятельно-

сти, администрацию, коллег-педагогов, родителей школьников и самого данного воспитателя. По Орлову у каждого педагога существует иерархия значимостей этих компонент, которая и подталкивает к определённому педагогическому поведению. Соответственные значимости-центрации: интерес к развитию школьника, интерес к развитию группы, интерес к определённому способу работы, интерес к определённому содержанию воспитания, значимость мнений администрации, центрация на мнениях коллег, значимость мнений родителей школьников, сосредоточенность на переживаниях по поводу своей состоятельности как воспитателя (Я-центрация).

В зависимости от центрации педагога включаются разные механизмы освоения, присвоения, использования способов воспитательных действий: способствуют ли они развитию конкретных детей, коллектива школьников, поддержке чувства профессиональной состоятельности, одобряют ли их коллеги, администрация, родители, помогают ли они «запустить» определённое содержание, интересны ли они (способы) для педагога сами по себе.

Ещё один слой диспозиций – **собственно педагогические установки**, включающиеся при непосредственном взаимодействии со школьниками. С них мы и начнем наше обсуждение установок.

Есть и ещё один уровень, где действуют установки, замкнутые на конкретные, частные типы ситуаций. (В психологической терминологии – ситуативные или **фиксированные** – по Д.Н. Узнадзе – **установки**.) Именно они задают предрасположения при определённых обстоятельствах-ситуациях к определённым приемам и техникам.

Если посмотреть на концепцию диспозиций управленчески, то можно поставить такие вопросы.





Каково отношение педагогов школы к воспитанию? Какой смысл в воспитании видят его сторонники? Какими управленческими, методическими средствами можно влиять на проявленную ситуацию?

Каковы механизмы (обнаруживающиеся в центрациях воспитания), порождающие интерес-неинтерес педагога к желаемым с точки зрения воспитательной политики в школе технологиям, методам, способам работы? Как можно их использовать?

Какой характер установок проявляется у педагогов в непосредственном взаимодействии со школьниками? Должны ли, могут ли они стать предметом работ школьных методистов и психологов?

Наша модель предрасположенностей, вполне логичная и теоретически обоснованная, только частично соответствует массовой педагогической реальности.

Массовый педагог чаще увлекается не технологией или методикой, а конкретными «формами воспитательной работы». Яркая иллюстрация этого – судьба технологии коллективных творческих дел в школах в девяностые годы. От всей весьма непростой технологической цепочки КТД в массовой школе привились и **передавались** от школы к школе, от педагога к педагогу прежде всего творческие, чаще всего соревновательные, **формы** выступлений групп, коллективов на темы, заявленные в названиях определённых коллективных 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, последствия – куда-то растворились.

Поэтому, анализируя реалии современного воспитания, мы не должны пройти мимо феномена «форм воспитательной работы».

Под **формой воспитательной работы, воспитательной формой**, в школах чаще всего подразумевают более-менее устойчивую структурированную во времени и пространстве **организацию взаимодействия** школьников в рамках данного мероприятия, дела.

Иногда характеристики форм определены и независимы от содержания. Например, КВН – это всегда соревнование команд, групп, но содержание этого соревнования может быть весьма различным – от познавательного до антиинтеллектуального.

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

В наши рассуждения должна здесь вмешаться и заявленная нами в начале главы двухаспектность форм как характеристик структурирования содержания: структурирование их способом действий педагога (**технологический** аспект формы – о нём мы и говорили до сих пор, используя термины «приём», «техника», «технология», «методы») и **организационный** аспект – пространственно-временное структурирование взаимодействия в данном мероприятии, деле. Акцентируя эту характеристику педагогически организуемой ситуации, чаще всего и говорят об **организационных формах**.

Некоторые из воспитательных организационных форм взяты «напрокат» из непедагогической сферы социальной жизни («Что? Где? Когда?», «Слабое звено», фестивали), другие выработаны в самой практической педагогике («День именинников», «Орлятский огонёк», «профориентационные игры»).





Организационные формы структурируют воспитательный процесс в единицы разного масштаба.

Самый мелкий – отдельные занятия, игры, мероприятия, совместные дела, ситуации организованного общения.

Средний масштаб – цепочка, серия дел, мероприятий, организованных ситуаций, объединённых общим содержанием и подобными 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 необязательно большим. Двухдневный лагерный сбор коммунарского типа, длительная ролевая игра или марафоны общения могут вмещать до полутора десятков различных взаимосвязанных дел, ситуаций, игр, занятий – это весьма крупная организационная форма.

**Множество организационных форм может быть упорядочено по ряду оснований: по характеру взаимодействия, по численности участников, по структурированию во времени.**

Есть формы, обращённые к отдельным школьникам (индивидуальные конкретные поручения), к парам, к микрогруппам, к командам, к группам-коллективам, к средним группам (численность от 40 до 100 человек), к большим группам (более 100 человек).

В одних формах взаимодействие происходит по модели «рядом»: последовательность отдельных, не связанных ничем, кроме темы (а то и темы общей нет) номеров на концерт или субботник, где каждый независимо от других окапывает «свое» дерево.

В других организуется что-то вроде эстафеты, конвейера – в котором содержание, действие продолжается

следующими участниками (реальная спортивная эстафета, или выступления на сцене групп, нанизанные на определённый сюжет).

В третьих случаях группы, команды, отдельные школьники более или менее явно конкурируют друг с другом через посредство жюри (конкурс) или напрямую (спортивное, трудовое соревнование).

Ещё один тип взаимодействия, когда все участники действия, деятельности, события зависимы друг от друга, взаимосвязаны (театральное представление, песенный круг, интенсивная общая дискуссия, общая ролевая игра).

Весьма различны могут быть и структурно-временные характеристики организационных форм. Форма может быть «монолитна» (единое действие без перерыва и явных смен типов действия, поведения – беседа, субботник до «победы», окончания работы) или фрагментарна (разбита во времени на отчетливые части, фрагменты). Форма может быть «закрытая», с точно обозначенным временем «от и до», или открытая-полуоткрытая, когда один или оба временных края не имеют точной границы (клуб общения, присоединиться к которому можно в любое время, и окончание работы которого строится на ситуации).

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

Возможны и другие описания организационных форм воспитания, например, не от внешних характеристик, а от преобладающих в педагогической культуре организационных единиц. Собственно, об этом говорилось при анализе типов классных руководи-



телей: формы-мероприятия, формы-совместная деятельность, формы-дискуссии, формы-игры и т.д.

Феномен организационной формы, впрочем, как и феномен «технологической, операционной» формы, интересен и в психолого-педагогическом плане. Существуют определённые закономерности влияния организационных изменений и использования тех или иных методов, технологий, техник, на психологические характеристики школьников и педагогов: их эмоциональные состояния, стремления, мотивы, отношения друг к другу и к себе.

Исследованы эти зависимости, эти закономерности совершенно недостаточно. То, что имеется, относится в основном к учебным организационным формам и методам, технологиям. (Самые интересные работы в этом аспекте у Г.А. Цукерман, особенно в её книге «Общение в обучении», Томск, 1994 г.).

Изучение, обнаружение этих закономерностей, опора на них в развёртывании и анализе воспитания в школе – весьма полезная тема, объединяющая интересы администрации, педагогов и школьных психологов.

Подведём некоторые итоги.

Организация воспитания, его операциональная, формальная сторона, имеет два аспекта. Во-первых, приближённые к содержанию способы педагогического действия (приёмы, техники, методы, технологии, методики), которые являются машиной, механизмом, перерабатывающим соответствующие культурные фрагменты, 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 друг на друга и при определённых условиях превращаются друг в друга. Этим условием являются, прежде всего, цели воспитания. Пример уже был, но приведём ещё один. Если цель педагога – развитие сплочённости класса как умение 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 **деятельности постановки** спектакля будет технологической и может быть и организационной формой.

Путь профессионального развития педагога в пространстве освоения способов воспитательного действия лежит не столько в сфере освоения «чистых» технологий, методов, приёмов, сколько в увлечении новыми формами, опробовании конкретных организационных форм. Вычленение же из этих конкретных форм устойчивого, относительно независимого от содержания, средства, способа, метода требует специальной, прежде всего аналитической, рефлексивной работы педагога и с педагогом.

Приведём в заключении главы логику **такой** работы замдиректора, методиста или самоработы педагога с собой по переводу формы в технологию:

1. Возьмите в качестве основы, примера какую-либо **реализованную** удачно вами 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, добро-





желательная реакция на выступления, доброжелательная соревновательность или ещё что-либо).

3. Переформулируйте эти характеристики **в виде цели** 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, переставить какие-то действия, этапы, может быть, добавить или изменить, не забывая сравнивать с вашей целью.

6) Продумайте, **как** вы будете диагностировать результат, как зафиксируете факт участия школьников во взаимодействии и их отношение к соответствующему общению, взаимодействию, социальному опыту.

7) **Проведите** обновлённую форму-технологию. Лучше всего в этом же классе, **но по другой теме**, а то и на другом направлении воспитания.