



УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

**В. Караковский,
Д. Григорьев**
Школа практического
гуманизма как институт
мировоззренческого
самоопределения нового
поколения
65 – 79

И. Иванова
Перспективный план работы
с классным коллективом
(8 класс)
80 – 82

ШКОЛА ПРАКТИЧЕСКОГО ГУМАНИЗМА КАК ИНСТИТУТ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

В. КАРАКОВСКИЙ, Д. ГРИГОРЬЕВ

Школьный коллектив педагогов, детей и родителей Центра образования № 825 г. Москвы в своём настоящем и будущем ориентирован на идею построения *Школы практического гуманизма*.

Во все времена гуманизм есть раздумье и забота о том, как бы человек стал человеческим, а не бес-человечным, «негуманным», т.е. отпавшим от своей сущности. Сегодня сущность человека настолько спрятана за достижениями цивилизации, настолько не проявлена, что впору говорить о её утрате и забвении. Возрождение гуманизма невозможно без возрождения сущности человека.

По словам философа М.К. Мамардашвили, человек есть существо, которое есть в той мере, в какой оно самосозидается какими-то средствами, не данными в самой природе. Человек — искусственное существо, рождаемое не природой, а саморождаемое через культурно изобретённые устройства.

Самосозидание средствами культуры, выражающее сущность становления «человеческого в человеке», по определению есть абсолютно реальное, практическое действие конкретного человека, и, одновременно, требование практического, а не умозрительного гуманизма в социуме.





Практический гуманизм — это жизненная позиция человека, выражающаяся в сознательном принятии и деятельном претворении в жизнь гуманистических ценностей. Такая позиция реализуется удерживающим её человеком всегда и везде, каждый день и в каждом месте, свободно и ответственно. По сути, это *образ жизни Человека*. В этом смысле практический гуманизм — альтернатива рассудочным технократизму и прагматизму, истеричным шовинизму, экстремизму и ксенофобии.

Уникальной особенностью практического гуманизма является его *бесконечно-конечный* характер: нельзя стать гуманистом окончательно, «раз и навсегда», и, в то же время, нельзя быть гуманистом «завтра», им можно быть лишь «здесь-и-теперь».

Педагогика практического гуманизма, на наш взгляд, есть убеждение, укрепление, поддержка человека, *созидающего* свою гуманистическую позицию в пространстве повседневной жизни.

Педагогика практического гуманизма держится не на «помочах» руководства, назидания и наставления, а на поддержке собственных усилий человека по возвращению, культивированию Человеческого в себе, иными словами, на поддержке самоопределения личности.

Сущностно соответствуя бесконечно-конечному характеру практического

гуманизма, его педагогика представляет собой непрерывный (ни в каком возрасте не прекращающийся) и, в то же время, дискретный (здесь и сейчас, в конкретном месте и времени) диалог Учителя и Ученика (их сознаний друг в друге), ведущийся в сфере реализации гуманистических ценностей.

Среди тех сред, где возможно и необходимо осуществление педагогики практического гуманизма, особое место занимает массовая общеобразовательная школа как среда социализации, обучения и воспитания не отдельных индивидуумов, но целых возрастных когорт. Смещение акцента гуманизации на массовую школу может способствовать «выходу» гуманистического образа жизни за пределы культивирующих его элит, в широкие слои общества.

В реализации концепции Школы практического гуманизма коллектив Центра образования № 825 сотрудничает со школой № 1274 им. В.В. Маяковского г. Москвы и Центром образования № 18 г. Йошкар-Олы.

Нас объединяет стремление воспитать в наших детях *гуманистическое ценностное отношение к миру, к другим людям, к самому себе*. При этом мы осознаём и призываем других осознать реальную сегодня опасность формирования антиценностных отношений личности к важнейшим сферам бытия.

[13 — 64]

Концепции
и системы

66

Отношение к миру

Объекты отношения (ценности)	В чём выражается ценностное отношение личности к данным объектам (показатели личностного роста)	В чём выражается антиценностное отношение личности к данным объектам (показатели личностного регресса)
1	2	3
Семья	уважение семейных традиций, гордость за свой род, свою фамилию	социальная беспочвенность, игнорирование ответственности за продолжение жизни
Отечество	гражданственность, патриотизм	обывательство и социальное иждивенчество



1	2	3
Земля	любовь к природе, бережное отношение к её богатствам	потребительское отношение к природе и её богатствам
Мир	миротворчество и неприятие насилия	милитаризм
Труд	трудолюбие, стремление к творчеству	лень
Культура	интеллигентность	бескультурие, хамство и вандализм
Знания	любопытность	невежество

Отношение к другим людям

Человек как таковой (такой же, как Я сам)	гуманность	жестокость
Человек как Другой, как альтер-Эго (не Я)	альтруизм	эгоизм
Человек как Иной (не такой, как Я)	толерантность	ксенофобия, национализм, расизм

Отношение к самому себе

Я — телесное	забота о своём здоровье, стремление вести здоровый образ жизни	пристрастие к вредным привычкам, негативизм по отношению к собственному здоровью
Я — душевное	самопринятие и душевное здоровье	недоверие к своей самости, комплекс неполноценности
Я — духовное	свобода как главная характеристика духовного бытия человека, включающая самостоятельность, самоопределение, самореализацию человека	несвобода личности, превращение её в "социальную пешку"

Для проектирования будущего российского образования принципиальное, на наш взгляд, значение имеет предположенное В.И. Слободчиковым понимание *образования* как единства четырёх процессов:

- *воспитания* (целенаправленное влияние на развитие мотивационно-ценностной сферы человека);
- *обучения* (целенаправленное влияние на развитие знаково-операционной сферы человека);
- *социализации* (ребёнок в образовательной системе подвержен не только

управляемой (воспитание и обучение), но и стихийной социализации: он проводит значительную часть времени в свободном общении с другими учащимися, воспринимает образы взрослых и выбирает образцы для подражания, участвует в неформальной структуре отношений в рамках тех групп и коллективов, в которые входит, и т.д.);

- *взросления* (каждый ребёнок в рамках той или иной образовательной системы проходит определённые возрастные этапы; в традиционной школе присутствие процесса взросления





отражает формула «учёт возрастных особенностей учащихся», в ряде инновационных образовательных систем ставится задача «перевода» детей из возраста в возраст, «конструирования» возраста средствами образования).

Указанные образовательные процессы осуществляются в любом образовательном учреждении, но для инновационной школы необходим выбор ведущего, «прорывного» процесса, который подобно «локомотиву» повёл бы за собой остальные «вагоны» образовательного «поезда». И это уже происходит в практике современного московского образования. Независимо от своего организационно-правового статуса (общеобразовательная школа, гимназия, лицей, центр образования и т.д.) инновационные образовательные учреждения могут быть отнесены к одному из типов: «школа обучения», «школа воспитания», «школа взросления», «школа социализации».

Центр образования № 825 относится к типу «школы воспитания», то есть представляет собой школу, в которой ведущей формой образовательного процесса является воспитание, а другие формы образовательного процесса — обучение, взросление и стихийная социализация — дополнительны по отношению к нему (обусловлены им и влияют на него).

Тип «школы воспитания» тождественен определению школы как **воспитательной системы**. Теория воспитательных систем, разрабатываемая научной школой академика Л.И. Новиковой, является концептуальной основой развития Центра образования № 825 как Школы практического гуманизма.

Воспитательная система — это «целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (цели, субъекты, их деятельность, от-

ношения, материальная база, освоенная коллективом окружающая среда) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат» (Л.И. Новикова).

«Выращивая» социальный организм воспитательной системы на базе школы, мы придаём ей «лица необщее выражение», формируем особое *качество образования человека* — воспитывающее, личностно-ориентированное — в школе. При этом процесс воспитания не подавляет и не подменяет другие образовательные процессы, а собирает их в целое, преобразует, придаёт им воспитывающую направленность. Начинает действовать принцип дополнительности, когда какие-то проблемы и сбои в одном процессе преодолеваются с помощью работающих механизмов другого.

В ходе экспериментальной работы нами выявлены основные направления развития школы как воспитательной системы:

1. Качественное преобразование школьной системы воспитательных мероприятий.

2. Актуализация воспитательного потенциала учебного процесса.

3. Обеспечение профессионального самоопределения педагогов в позиции воспитателя.

4. Стимулирование процессов коллективообразования в классах.

5. Развитие школьного самоуправления и соуправления педагогов, детей, родителей.

6. Развитие деятельности клубов и детских общественных объединений (организаций) на базе школы.

7. Развитие воспитательного потенциала дополнительного образования в школе.

8. Расширение и углубление взаимодействия со средой, окружающей школу.



На сегодняшний день по большинству указанных направлений педагогический коллектив Центра образования № 825 вышел в режим проектирования и апробации инновационных способов и форм их реализации, что даёт основания заявить ряд способов и форм в составе базовых элементов (блоков) «Школы будущего».

Блок 1. «Воспитание в образовательном процессе»

Для построения настоящего базового элемента «Школы будущего» мы, основываясь на собственных разработках, готовы предложить три проектных инициативы.

1. Содержательное преобразование патриотического воспитания: от патриотизма гордости к патриотизму великодушия

Патриотизм — важнейшая тема самоопределения человека. Потому что ставит вопрос ребром: или твоё самоопределение — это определение себя, границ своего Я по отношению к тому целому, частью которого ты являешься, или оно — замыкание в себе и на себя, отказ от своей частности по отношению к целому и утверждение своей исключительности.

Многие из ныне реализуемых подходов и моделей патриотического воспитания являются безнадежно устаревшими, поскольку основываются на императиве нереплексивной гордости за «своё», в принципе, чуждой современному глобализированному молодому человеку. Другие, более адекватные времени, лежат в русле постлиберализма. Патриотизм рассматривается ими как своеобразная избирательная гордость, «чувство причастности к тому в культуре и цивилизации своей страны, что несёт возможность жить и развиваться любому человеку своей страны

и не мешает жить людям иных стран». Достижения, убивающие, деструктурирующие, разрушающие физически, психически «своего» и «чужого» — не предмет патриотизма.

Соответственно в этих подходах и моделях выделяются три слоя содержания *патриотизма гордости*: непатриотичный слой исторических событий и явлений (примеры — Октябрьская революция, баллистические ракеты С.П. Королёва, война в Чечне), слой двойственных, противоречивых событий и явлений (примеры — феномен А.Д. Сахарова как создателя ядерного оружия и миротворца, феномен 1945 года как времени освобождения от фашизма и сталинизации Восточной Европы) и слой несомненно патриотичных феноменов (примеры — А.С. Пушкин, М.В. Ломоносов, Ю.А. Гагарин).

В этой логике педагогическая деятельность по развитию «патриотизма гордости» членится на два уровня: работа с несомненными культурными ценностями и специальная работа с двойственными культурными феноменами. Подчёркивается, что в отношении двойственных феноменов воспитателю следует открывать школьникам и вместе с ними анализировать их неоднозначность, показывать, при каких условиях те или иные достижения вписываются в развитие культуры, а когда они оказываются противокультурными.

На наш взгляд, подлинный смысл патриотизма раскрыл в начале XX века английский писатель и мыслитель Г.К. Честёртон. Он писал о патриотизме: «Это одно из самых благородных чувств, когда патриот говорит: «Достоин ли я Англии?» Но стоит ему высокомерно сказать: «Я — англичанин!», и патриотизм обратится в гнуснейшее фарисейство».

В патриотизме дело не в гордости, а в ином, гораздо более редком сегодня





проявлении человеческого духа — *великодушии* как «способности души вместить весь мир, как он есть и быть недовольным в этом мире только самим собой... Великодушие — это свобода и власть распоряжаться собой и своими намерениями, потому что ничто другое нам не принадлежит» (М.К. Мамардашвили). В великодушии нет бессилия, это сила участвующего принятия мира во всей его полноте.

Если патриотизм гордости избирателен, он делит историю и культуру страны на достойное и недостойное его, то патриотизм великодушия ничего не делит, он *всепричастен*, радуется, гордится светлым и страдает, мучается тёмным. Как А.С. Пушкин в письме к П.Я. Чаадаеву: «... я далеко не восторгаюсь всем, что вижу вокруг себя; как литератора — меня раздражают, как человек с предрассудками — я оскорблён, — но клянусь честью, что ни за что на свете я не хотел бы переменить отечество, или иметь другую историю, кроме истории наших предков, такой, какой нам Бог её дал».

Воспитание патриотизма великодушия, по нашему мнению, строится на следующих основаниях:

1) патриотизм — это причастность ко *всему* в культуре и цивилизации своей страны, радость за то, что несёт возможность жить и развиваться любому человеку своей страны, и сожаление, боль, стремление преодолеть то, что, так или иначе, мешало и мешает своим и чужим;

2) никакие события и явления прошлого и настоящего не могут быть маркированы как непатриотичные, все они могут быть предметом осмысления и обсуждения;

3) полноценное патриотическое сознание включает в себя знаниевый, отношенческий и деятельностный компоненты (С.Д. Поляков). Вне режима социального проектирования (соци-

альный проект — это единство дела и заботы) развитие подобного сознания невозможно;

4) главный принцип патриотического воспитания — проблемность: необходимо создавать проблемные ситуации, требующие от школьников анализа сложных явлений, определения своих позиций и умений конструктивно взаимодействовать с иными позициями;

5) диалоговые, дискуссионные формы играют ведущую роль в воспитании патриотизма. При этом акцент делается не на выборе и защите какой-либо одной точки зрения, а на удержании противоречия и последующем ответственном самоопределении. Педагог, организуя диалог, должен постоянно думать: действительно ли школьники знают, что выбирают, осознают ли они достаточно полно, что стоит за каждой стороной двойственности? Чувствуют ли они тот надрыв, который сопровождает не умоглядные, а жизненные альтернативы? Чтобы выбирать по-настоящему, а не с решительностью варвара, пробрасываясь альтернативами, надо сострадать, сопереживать, мучиться выбором. Педагог в дискуссии должен сосредотачиваться на информатизации и проблематизации выбора школьников;

6) патриотизм великодушия ни от чего в истории и культуре своей страны не отстраняется и не видит двойственности там, где драма целостности, а потому постановка вопроса о «несомненно патриотичном» оказывается излишне претенциозной;

7) патриотическое воспитание должно быть диверсифицированным: не только военно-патриотическое, но и художественно-патриотическое, научно-патриотическое, спортивно-патриотическое, «земский патриотизм» и т.д.;

8) патриотизм великодушия — глубокий источник толерантности: умение признавать и переживать несовер-



шенство «своего» рождает терпимое отношение к несовершенству «чужого».

2. Событийный подход к детскому самоуправлению

В философском плане самоуправление — это вопрос о возможности (и мере) подлинной детской самостоятельности в мире взрослой жизни. Не случайно выдающийся русский педагог С.И. Гессен выдвигал столь жёсткое требование к педагогическим условиям самоуправления: «Только там, где есть общественная жизнь, есть потребность и возможность самоуправления. Где её нет, всякое самоуправление вырождается в фикцию или игру».

В прагматическом плане самоуправление рассматривается нами как один из режимов протекания совместной деятельности людей, наряду с руководством и управлением.

В режиме самоуправления взаимодействует общность (коллектив) людей, совместно определяющих цель, объект, предмет своей деятельности, договаривающихся о средствах и способах её реализации. В процессе их совместной деятельности возникают особого рода отношения, которые придают их взаимодействию характер сотрудничества, совместного бытия (со-бытия) в пространстве деятельности и общения. Со временем подобные со-бытийные отношения становятся непосредственной основой дальнейшего развития, совершенствования деятельности. Более того, как показывают исследования психологов, со-бытие людей в общности развивает их как самобытных личностей, творческих индивидуальностей.

Реальность со-бытия необходимо требует пространственно-временной локализации. Если в качестве пространственной локализации со-бытия выступает т.н. «со-бытийная общность» (В.И. Слободчиков), то в качестве временной — событие.

Событие — момент реальности, в который может происходить и происходит со-бытие. Событие — «взрыв» повседневности, ею порождаемый и её преобразующий. Событие не ментально; оно всегда длится «в умах и сердцах» людей. Итог события — не только его непосредственный результат, но и эффекты, им порождённые.

Жизнь развивающейся школы насыщена событиями. В практике многих образовательных учреждений сложились традиции общих праздников, коллективно-творческих дел, школьных и социальных проектов и т.д. На наш взгляд, подготовка, реализация, рефлексия этих событий могут эффективно осуществляться самими школьниками в режиме самоуправления.

При этом в начале должно состояться осмысленное принятие педагогами принципиальных основ детского самоуправления. Вот они в нашей формулировке:

1. Смысл детского самоуправления состоит не в том, чтобы дети включались в существующие пирамиды руководства-исполнения, а в том, чтобы они приобретали личный опыт демократических отношений и формы его осознания.

2. Детское самоуправление — режим протекания совместной и самостоятельной деятельности школьников, обеспечивающий необходимую динамику демократических отношений в детской среде, задающий реальные возможности гражданского и личностного самоопределения подростков и юношей.

3. Создание системы детского самоуправления не является самоцелью; это лишь форма стабилизации и оптимизации самоуправленческих процессов в детской среде. Возникновение такой системы — явление высокого уровня сложности, результат длительной работы педагогического и учени-





ческого сообществ по определению элементов, связей, качеств системы. Органы самоуправления с определёнными полномочиями — это ещё не система, а лишь её «каркас». Необходимо, чтобы между ними возникли практические связи и отношения, чтобы они решали реальные проблемы учащихся и являлись формой реализации учащимися своей субъектной позиции в школе.

4. Соуправление детей и взрослых и собственно детское самоуправление — близкие по духу, но всё-таки разные вещи. Если в первом случае дети и взрослые являются равноправными партнёрами в общей деятельности, то во втором случае у взрослых есть только право помочь детям, у детей же есть право как запросить помощь взрослых, так и обойтись без неё. Вмешательство взрослых в самоуправляемую деятельность детей возможно только в том случае, если эта деятельность начинает угрожать безопасности детей (их жизни, душевному и духовному здоровью).

5. В ситуациях самоуправления детей педагоги не могут регламентировать межличностные, межвозрастные, внутри- и межгрупповые отношения. Однако диагностировать их состояние, проблематизировать деятельность, в которой складываются эти отношения, оказывать помощь и поддержку тем детям, кто нуждается в укреплении собственной субъектной позиции, — профессиональная обязанность педагога как воспитателя.

6. Если взрослые недовольны деятельностью детей в режиме самоуправления, они могут высказать свои критические замечания в открытом диалоге. Дети вправе учесть замечания взрослых или не согласиться с ними. Любые формы давления на детей недопустимы.

Если такое принятие состоялось, то далее можно запускать организационные механизмы самоуправления. В частности, детское самоуправление

может разворачиваться в логике следующей *пошаговой модели*.

Шаг первый. Диагностирование внутришкольного пространства отношений.

На этом этапе проводится диагностика межличностных, внутри- и межвозрастных, других отношений детей в рамках школы. Вокруг инициативной педагогической группы могут объединиться ребята, готовые встать в рефлексивную позицию по отношению к процессу развития школы. Они составляют ученическую диагностическую службу школы. Возникновение подобной службы как коллективного исследователя, а затем и проектировщика деятельности в режиме самоуправления — главная задача начального этапа.

Шаг второй. Проектирование и реализация «прецедентов самоуправления».

На этом этапе детской диагностической службой школы инициируются изменения в событийной жизни школы. Появляются «прецеденты самоуправления» — события, которые могут осуществляться школьниками преимущественно само-деятельно и самоуправляемо.

Шаг третий. Детское самоуправление как вектор развития школьной и социальной событийности.

Теперь все общешкольные события, потенциально открытые к развёртыванию в режиме самоуправления, должны стать предметом заботы детей. Разворачиваться событие может в несколько этапов:

1) объявление конкурса на лучший проект коллективно-творческого дела (например, в рамках годового цикла общешкольных праздников);

2) создание временных творческих групп по разработке проектов;

3) определение экспертным советом старшеклассников лучшего проекта или — в случае невозможности подоб-



ного — лучших проектировщиков по результатам внутrigруппового рейтинга в творческих группах;

4) складывание «команды дела», готовой претворить проект в жизнь;

5) работа «команды дела» с привлечением всех заинтересованных лиц.

Однако подобная динамика развёртывания события ещё не даёт гарантии возникновения со-бытийных, демократических отношений между школьниками как субъектами деятельности в режиме самоуправления. Необходимо принятие некоторых формальных демократических принципов: личной ответственности, стремления к согласию, свободы мнения, сменяемости управленческих позиций, равенства возможностей и т.д. Принятие принципов закрепляется в «Положении о школьном самоуправлении» (конкретный документ, организующий деятельность всех субъектов школы в режиме благоприятствования детскому самоуправлению), где должны быть установлены место и роль педагогического коллектива, отдельных педагогов — фасилитаторов самоуправления, уровни поддержки администрации и родителей; разъяснены школьникам особенности деятельности в режиме самоуправления. «Положение о школьном самоуправлении» — ответственное соглашение всех субъектов школы.

Предложенная модель развития детского самоуправления через школьную событийность открыта для завершения. Одни школы могут задержаться (но не остановиться) на третьем шаге, другие — сделать шаг от школьных событий к социальным. Можно выйти и на формирование системы органов самоуправления. Теперь такая система будет органично возникшей, «выращенной» самими школьниками (в отличие от искусственных, созданных взрослыми систем школьного самоуправления, хорошо известных нам по недалёкому прошлому).

3. Системный мониторинг воспитательного процесса в школе

В нашем понимании

(Д.В. Григорьев, П.В. Степанов) цель мониторинга воспитания — выяснить, насколько организованный в школе воспитательный процесс способствует позитивным изменениям в личности ребёнка. Выяснить не для того, чтобы сравнивать, в какой школе процесс воспитания организован лучше, а в какой хуже, и не для того, чтобы делать «оргвыводы» в отношении тех или иных педагогов той или иной школы. Выяснить в первую очередь для того, чтобы обнаружить и решить наиболее острые проблемы организации процесса воспитания, чтобы анализировать, обобщать и распространять позитивный опыт воспитания.

При разработке мониторинга воспитания мы стремились соблюсти два условия:

во-первых, избежать использования разного рода «уровней» и «стандартов» воспитанности ввиду риска дегуманизации измерительных и интерпретирующих процедур;

создать не пакетный мониторинговый механизм, объединяющий в себе разноречивые диагностические методики и процедуры, а системный мониторинг, в котором все используемые методики и процедуры дополняли бы друг друга, создавая объёмную и целостную картину реальности воспитательного процесса.

Исходя из представления о *воспитании как управлении процессом развития личности человека через создание для этого благоприятных условий*, мы выделили четыре основных *предмета мониторинга*:

1) личность воспитанника (в её динамическом аспекте) — главный показатель эффективности процесса воспитания;

2) детский коллектив как важнейшее условие развития личности ребёнка;





УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

3) позиция воспитателя как другое важное условие развития личности ребёнка;

4) организационные условия, обеспечивающие эффективность процесса воспитания.

Каждый из предметов мониторинга обеспечен адекватным исследовательским механизмом.

Главным ноу-хау системы мониторинга стал концепт *личностный рост*

как показатель эффективности воспитания, на основе которого был разработан диагностический опросник «Личностный рост» для учащихся 6-8-х и 9-11-х классов. Под личностным ростом понимается развитие гуманистических ценностных отношений человека к миру, другим людям, самому себе. Личностный рост — позитивный, конструктивный вектор личностного развития в отличие от личностного регресса.

Что изучается (предмет мониторинга)	Как изучается (механизм мониторинга)
1. Личность школьника как главный показатель эффективности процесса воспитания.	Тестовая диагностика личностного роста школьников (оригинальная разработка) Методика индивидуального диагностического собеседования (оригинальная разработка).
2. Детский коллектив как условие развития личности школьника.	Методика изучения уровня развития детского коллектива «Какой у нас коллектив» А.Н.Лутошкина. Методика социометрического изучения межличностных отношений в детском коллективе (модификация социометрии Дж.Морено)
3. Профессиональная позиция педагога как условие развития личности школьника.	Диагностика профессиональной позиции педагога как воспитателя (оригинальная разработка). Методика изучения профессиональных ориентиров педагогического коллектива в сфере воспитания (оригинальная разработка).
4. Организационные условия, обеспечивающие эффективность процесса воспитания.	Экспертный анализ и оценка организационных условий процесса воспитания.
4.1. Материально-техническое оснащение, необходимое для организации процесса воспитания.	Качественный и количественный анализ материально-технического оснащения процесса воспитания (оборудования, аппаратуры, культурно-массового, туристского, спортивного снаряжения, библиотечно-информационного фонда и т.д.) исходя из реальных материальных возможностей образовательного учреждения.
4.2. Укомплектованность школы квалифицированными специалистами в области воспитания.	Анализ штатного расписания образовательного учреждения на предмет наличия необходимых и достаточных для осуществления процесса воспитания педагогических кадров и их профессиональной квалификации.
4.3. Предметно-эстетическая среда, в которой организуется процесс воспитания.	Анализ предметно-эстетической среды образовательного учреждения (оригинальная разработка)
4.4. Деятельность детских объединений и органов ученического самоуправления, необходимых для самореализации школьников.	Анализ деятельности детских объединений и органов ученического самоуправления, необходимых для самореализации школьников (оригинальная разработка).
4.5. Программное обеспечение процесса воспитания.	Анализ концепций, программ, планов воспитания в образовательном учреждении.

[13 — 64]

Концепции
и системы

74



Блок 2. «Инновационные формы организации образовательного процесса»

Современное российское образование объективно диверсифицируется, то есть увеличивается разнообразие форм и методов, способов и средств, применяемых в образовательном процессе, количественно и качественно изменяется его содержание. С одной стороны, это создаёт новые возможности для воспитания, обучения, развития детей в школе. С другой стороны, возрастает опасность дезинтеграции образовательного процесса, потери его системного качества, разрыва процессов обучения и воспитания, социализации и взросления.

В этих условиях коллективом Центра образования № 825 разработана и успешно апробируется такая форма организации образовательного процесса как **система школьных ключевых дел**.

Эти дела носят комплексный характер, охватывая как учебную, так и внеучебную сферу, проходят один раз в месяц. В них принимают участие в той или иной форме все учащиеся с 1-го по 11-й класс, все учителя школы, многие родители и выпускники школы.

Непрерывная черта каждого ключевого дела — коллективная разработка, коллективное планирование, коллективное проведение и коллективный анализ результатов. На всех этих этапах взрослые и дети действуют *вместе*, как равноправные инициативные партнёры, что способствует формированию у детей субъектной позиции, организаторских, коммуникативных и рефлексивных умений, развивает творческие способности и чувство ответственности.

Главная действующая единица ключевого дела — школьный класс. Подготовительная работа внутри класса может строиться по методике КТД

или на основе групповой кооперации, но в любом случае за счёт многообразия ролей и позиций каждый школьник получает реальные возможности для самореализации.

Взаимодействие классов в процессе подготовки, реализации и рефлексии общешкольных дел создаёт ситуацию их взаиморазвития: коллективы, находящиеся на стадии формирования, быстрее преодолевают болезни роста, сформировавшиеся коллективы получают стимулы к совершенствованию и обновлению.

На настоящий момент система школьных ключевых дел Центра образования № 825 включает: Туристско-экскурсионный день, Пушкинский месяц, Праздник песни, КВН выпускников, Подростковый сбор, Праздник знаний, Лагерный сбор старшеклассников, Праздник чести школы, Рассвет Победы.

Содержание и способ проведения каждого ключевого дела ежегодно утверждаются педагогическим советом и Большим советом, в который входит ученический и педагогический актив школы. По итогам каждого дела проводятся аналитические разговоры на разных уровнях.

Перспективной задачей для нас является *повышение уровня событийности каждого ключевого дела*.

Событие воспитания — это момент реальности, в котором происходит личностно развивающее событие взрослого и ребёнка. Оно возможно при условии, что взрослые, «встречаясь» с детьми, удерживают в своём сознании и деятельности цели и ценности воспитания подрастающего поколения, а дети самостоятельно выбирают «быть вместе со взрослым» в качестве способа существования здесь-и-теперь.

Проектирование ключевых дел *как вероятных событий воспитания* предполагает, что педагог выстраивает





свою деятельность, желаемое качество общения, отношений с воспитанником, обязательно предполагая (а по возможности — иницилируя) личностное самоопределение ребёнка в общении, отношениях, взаимодействии с педагогом. Такие педагогические ситуации являются открытыми, непредрежёнными, имеющими поле путей развития.

Блок 3. «Психолого-педагогические технологии развития личности, способностей и компетентностей ребёнка»

Педагогами Центра образования № 825 разработан и апробирован комплекс технологий педагогической поддержки личностного самоопределения подростков и юношества, включающий:

- технологию поддержки развития толерантности у подростков;
- технологию поддержки смысло-жизненного поиска старшеклассников;
- технологию поддержки культурного самоопределения подростков и юношества.

Принципиальное отличие педагогической поддержки от других стратегий педагогической деятельности, состоит в том, что «проблема обозначается и в целом решается самим ребёнком при опосредованном участии взрослого. В таком случае ребёнок сам берёт на себя ответственность за результат своих действий, не перекладывая её на педагога, родителей или других людей. Разрешив успешно ряд важных для себя проблем, он становится субъектом своей жизнедеятельности» (О.С. Газман).

Мы выделяем два взаимодополнительных «вектора» педагогической поддержки. Первый «вектор» — педагогическая помощь ребёнку в устранении препятствий, мешающих его физическому и психическому развитию, общению,

успешному продвижению в обучении, жизненному самоопределению. Второй «вектор» — организация педагогом совместной деятельности с ребёнком в целях развития самостоятельности последнего в выявлении собственных проблем и проектировании их решений.

В основу разработанных нами технологий педагогической поддержки положен принцип *проблематизирующей работы с культурными текстами*: во-первых, текстами искусства (литература, кино, музыка), во-вторых, текстами масс-медиа (телевидение, газеты, молодёжные журналы и пр.), в-третьих, текстами молодёжных субкультур.

Поддерживающее взаимодействие педагога и школьников строится в рамках *пошаговой модели*.

1. Педагог посредством внесения культурного текста в сферу взаимодействия с группой (классом) школьников конструирует ситуацию, носящую проблемно-ценностный характер и требующую от школьников понимания её смысла.

2. Подросток (старшеклассник) строит собственное исходное понимание — непонимание смысла текста.

3. Педагог проблематизирует его понимание в целях выхода школьника в рефлексивную позицию по отношению к собственному пониманию и стимулирует проявление данной позиции.

4. Возникающий содержательный конфликт позиций используется педагогом как основа организации полипозиционного общения школьников. Средствами организации подобного общения выступают со-бытийная общность школьников и личностно-профессиональная позиция педагога как Взрослого и рефлексивного управляющего. В процессе сравнения и обмена позициями школьники приходят к необходимости кооперации или конкуренции с другими позициями, понимания всех и принятия близких позиций.



5. Рефлексия итогов полипозиционного общения завершает процесс непосредственного взаимодействия школьников друг с другом и учителем.

Однако, завершившись в действительности, данный процесс в своей идеальной представленности находит продолжение в сознании участников взаимодействия. «Уходя из общности, личность уносит с собой попытку самостоятельно воспроизводить общность» (Ю.В. Громыко). Покидая реальный процесс взаимодействия с педагогом и одноклассниками, подросток (старшеклассник) уносит с собой попытку его самостоятельного воспроизведения уже в иных обстоятельствах собственной жизни. Теперь он способен к самоопределению, ибо освоил его важнейшие процессы (понимание, проблематизацию, коммуникацию, рефлексия) и средства (текст, со-бытийную общность, позицию Взрослого).

Вероятность овладения старшеклассниками способностью к самоопределению возрастает, если описанная модель позиционного взаимодействия неоднократно воспроизводится в различных педагогических событиях, проектируемых на основе указанных типов культурных текстов.

Блок 4. «Выстраивание возрастных периодов, типов и форм деятельности в системе образования»

В современной ситуации, когда в системе образования утрачены «механизмы» взросления, «перевода» ребёнка из возраста в возраст (в советской школе эту функцию несли октябрята, пионеры, комсомольцы), растёт инфантилизация подростков и юношества особое значение приобретает организация *межвозрастного общения детей друг с другом и взрослыми.*

В Центре образования № 825 на протяжении 30 лет культивируется особая форма организации подобного общения — **сбор**. Несмотря на солидный возраст, эта форма не демонстрирует признаков старения. Напротив, каждый год мы открываем её новые и новые возможности в развитии личности.

Сбор — временная разновозрастная (детско-молодёжно-взрослая) община, живущая в интенсивном режиме коллективно-творческой деятельности на благо общества и человека, наследующая обычаи и традиции коммунаров и «орлят», претворяющая в действительность ценности добра, чести, справедливости.

В течение года проводятся два сбора: однодневный школьный — в январе, и трёхдневный выездной лагерный сбор — в марте.

На сборах представлены следующие возрастные группы:

1) юные сборовцы — учащиеся 5-8-х классов;

2) старшие сборовцы — учащиеся 7-11-х классов;

3) сборовцы-«старрики» — выпускники школы (студенты, молодые специалисты), по решению Большого совета сбора удостоенные чести быть помощниками и консультантами сборовских отрядов и образующие на выездном лагерном сборе особый отряд «стариков»;

4) сборовцы-педагоги — педагоги школы, утверждённые Большим советом сбора в качестве старших наставников и консультантов сбора и образующие на выездном лагерном сборе особый педагогический отряд.

Сбор влияет на развитие личности, в том числе на её взросление через: — жизнедеятельность разновозрастных отрядов, которые формируются примерно за месяц до сбора и в течение этого времени интенсивно готовятся к его проведению;





— общие коллективно-творческие дела сбора, в которых участвуют разновозрастные отряды (Главное философское дело, Главное творческое дело, социально-значимые сборовские акции, спорклубы, творческие экспромты, спортивные игры и марш-броски и т.д.);

— соблюдение всеми участниками сбора его законов, обычаев и традиций;

— знаково-символическую среду (у сбора свои символы и атрибуты, свои песни);

— многообразие ролей, в которых может себя попробовать участник сбора (идейный вдохновитель, режиссёр, сценарист, актёр, организатор, специалист, активный зритель и т.д.; комиссар, дежурный командир отряда, дежурный у знамени, разводящий знаменной группы и т.д.);

— постоянную рефлексию событий и отношений на сборе (формы рефлексии — вечерние отрядные «огоньки», общие сборовские «огоньки», обсуждения и дискуссии по итогам конкретного дела);

— институты сборовского самоуправления (Большой совет, в котором принимают участие все сборовцы и который гласно и открыто, на основе демократических процедур принимает решения по важнейшим вопросам, осуществляет стратегическое планирование, подводит итоги и даёт оценку деятельности всего объединения, сборовских отрядов и ответственных лиц; Малый Совет, куда входят комиссары и дежурные командиры отрядов, представители отрядов «стариков» и учителей; советы отрядов).

Разновозрастной сбор не имеет какой-либо утилитарной, прагматической цели. Это самостоятельная духовная ценность, разделяемая общностью детей, молодёжи и взрослых, попытка построить мир высоких человеческих отношений. Сбор — это проект лучшего будущего.

Блок 5. «Педагог в школе будущего»

Руководствуясь принципом, что «хорошая школа — это школа, в которой ученики мечтают стать учителями» (Д. Дидро), педагогический коллектив Центра образования № 825 разрабатывает как взаимодополнительные две задачи, касающиеся проблемы педагога в школе будущего:

— развитие педагогической культуры старшеклассников, их педагогическая профориентация и допрофессиональная подготовка;

— поддержка самоопределения практических педагогов в личностно-профессиональной позиции воспитателя.

Для решения этих задач спроектированы и успешно реализуются следующие инновационные «механизмы»:

1. Обучение старших школьников умениям и навыкам кураторской (тьюторской) деятельности в отношении младших школьников (в рамках разновозрастных сборовских отрядов).

2. Системная допрофессиональная подготовка старшеклассников в рамках профильных групп (классов) педагогической направленности, включающая:

— преподавание специальных психолого-педагогических курсов («Становление и развитие школы в истории человечества», «Великие педагоги России», «Основы общей и возрастной психологии», «Эстетика повседневности», «Психология личности», «Человек в современной культуре»)

— публичную защиту итоговых курсовых работ;

— проведение тренингов, ролевых и деловых игр, «круглых столов», других интерактивных форм взаимодействия старшеклассников как будущих педагогов;

— учебную педагогическую практику в классах начальной школы;



- работу старшеклассников в исследовательских группах;
- работу в группах продлённого дня;
- участие в разработке, проведении и анализе ключевых дел школьной воспитательной системы;
- индивидуальное и групповое шефство;
- пробные уроки, уроки-замещения;
- работу в летних оздоровительных, трудовых и спортивных лагерях.

3. Совместная деятельность педагогов и старшеклассников, ориентированных на педагогическую профессию, по созданию на базе Центра образования Педагогического музея-клуба «Школа воспитания».

Цели и задачи Педагогического музея-клуба:

- формирование педагогической культуры школьников как важнейшей составляющей общей культуры современного человека;
- приобщение педагогов и старшеклассников к истории педагогической мысли и практики, наследию великих педагогов прошлого и настоящего;
- формирование поисковых, исследовательских, коммуникативных умений и навыков школьников, содействие их творческой самореализации;
- обобщение передового педагогического опыта прошлого и настоящего;
- организация контактов и взаимодействия с российскими и зарубежными «школами воспитания»;
- формирование позитивного отношения населения к школе как социально-

му институту, уважения к учительскому труду, педагогизация среды.

4. Деятельность психолого-педагогической секции Научного общества учащихся.

5. Деятельность школьных педагогических кафедр (естественно-научной, гуманитарной и психолого-педагогической) как добровольных объединений педагогов, ориентированных на занятие научно-исследовательской и экспериментальной деятельностью.

6. Комплекс поддержки самоопределения педагогов в позиции воспитателя, включающий:

- профессиональный кодекс педагога школы № 825, разработанный и принятый педагогическим коллективом;
- внутришкольную методическую работу по проблемам воспитания (деятельность методического объединения классных руководителей, педагогические советы по проблемам воспитания, открытые воспитательные акции и мастер-классы);
- различные формы совместной деятельности педагогов (работа временных творческих групп и самоуправляемых объединений, педагогические конференции, подготовка методических сборников и т.д.);
- командную работу в педагогическом проекте «Классный руководитель как лидер команды педагогов класса»;
- подготовку и участие педагогов в муниципальных, региональных, федеральных акциях, проектах, конкурсах воспитательной направленности.

