

КАК СПРОЕКТИРОВАТЬ ШКОЛУ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ?

В педагогике всегда существовали методологические стереотипы или штампы. В современном образовании такие штампы тоже есть. В воспитании — это гуманизация с её идеями равенства и толерантности; в образовательных подходах — профилизация, понимаемая как простое изменение учебных планов в сторону какой-нибудь группы предметов. В рамках деятельности лаборатории методологии проектирования технологий и содержания обучения ФИРО идёт разработка педагогической системы сельского лицея социально-педагогического профиля, основанный на иных позициях и подходах.

Актуальность модели

Андрей Остапенко,
заместитель
директора
Азовского педагогического
лицея
Краснодарского
края, старший
научный сотрудник
ФИРО,
доктор педагогических
наук

Дарья Ткач,
педагог-психолог
лицея, аспирантка
кафедры педагогики
Шуйского госпед-
университета

Марина Коркоценко,
консультант
Азовского педагогического
лицея,
кандидат
педагогических
наук

Предлагаемая модель позволяет объединить решения *двух групп проблем*, которые в педагогической реальности, как правило, решаются по отдельности.

Первая группа — проблемы, связанные с разрушением традиционно прочных для российского менталитета иерархических взросло-детских общностей и связей, при которых ответственность старшего естественным образом сочеталась с послушанием младшего. Сегодняшняя подмена отношений *любви, заботы, уважения и доверия* отношениями *равенства, партнёрства, толерантности и конкуренции* породила детское и взрослое одиночество, инфантилизацию юношества, социальную беспомощность и дезадаптацию подростков. Отсутствие у большинства детей значимых для них взрослых (при живых родителях и учителях) породило проблему нормального ответственного взросления, что привело к колоссальному росту антропогеней (термин А.В. Шувалова) как наиболее общих обозначений нарушений психологического здоровья детей.

Ко второй группе относятся резкое падение престижа педагогической профессии, нехватка педагогических работников, сведение социальной роли учителя к обслуживающей (привычный термин «образовательные услуги»). Учитель в роли «обучающего официанта» теряет присущую его профессии авторитетность. В условиях падения конкурсов в педагогические вузы нет речи об отборе педагогически одарённых абитуриентов.

В предлагаемой модели сделана попытка решить названные группы проблем путём соединения в совокупную деятельность реального труда педагогически ориентированного старшеклассника и учёбу подростка, требующего социальной заботы и адаптации. Создание такой модели позволит говорить о принципиально новых деятельностных подходах в профильном образовании. Социально-педагогический профиль можно обеспечить не увеличением часов на профильные дисциплины, а путём педагогизации школьного социума.

Что нас не устраивает в современных условиях?

Привычная образовательная практика нас не устраивает по ряду причин.

Отказ государства от идеологии в образовании привёл к потере идеалов, которые должны быть образцами для нравственных устремлений воспитанников. Эту брешь тут же заполнили другие образцы. Размылись границы между добром и злом. Абсолютное



понимание «что такое хорошо, что такое плохо» заменено нравственным релятивизмом («всё в мире относительно»), граничащим с цинизмом и хамством.

Установка на воспитание конкурентоспособной личности заменила установку заботы, потребление заменило даяние. Это привело к инфантилизации подростков и юношества, которую мы понимаем как утерю роста ответственности, а значит взросления, и к замене традиционных установок любви, заботы, доверия и уважения лукавой установкой толерантности и лояльности. Вполне корректно переносить в социально-гуманитарную сферу определение толерантности как «полного или частичного отсутствия иммунологической реакции»¹. Большая советская энциклопедия определяет толерантность как «снижение чувствительности к токсичным и фармацевтическим препаратам (например, к наркотикам) или привыкание к сильнодействующим ядам в результате длительного введения ничтожных доз». Мы согласны с тем, что толерантность есть нарушение нормального функционирования организма (в том числе и его духовной компоненты) человека или даже народа в целом путём снижения духовного иммунитета и устойчивости к греху и пороку и разрушение традиционного мироощущения. Толерантность есть суррогат или протез нормальных человеческих отношений любви, доверия и заботы. В случае отсутствия этих «функциональных органов» (термин А.А. Ухтомского) он необходим, но при этом он не перестаёт быть протезом.

Педагогика толерантности с её основным лозунгом «Мы все равны!» порождает ложное понимание справедливости как *равного* отношения к *разным* людям. Стремление к равенству приводит к уравниванию требований и возможностей, к «селекции» детей по способностям, по возможностям, что порождает разность и отчуждение.

Абсолютное большинство образовательных программ (а соответственно

и средств, выделяемых на них) направлены к тому, чтобы *бороться с пороками* (наркоманией, преступностью и пр.), а не *возделывать добро*. На наш взгляд, важно фиксировать не результаты борьбы с пороками, а достижения добродетелей.

Основные педагогические аксиомы организации работы школы социально-педагогического профиля

Образование, которое включает *становление ума (учение, обучение)* и *становление нрава (воспитание)*, требует **целевых ориентиров**, путь к которым или достижение которых и будет **образовательным результатом**.

Если в части становления ума учёные, общественность широко обсуждают вопросы государственного образовательного минимума, государственного образовательного стандарта, и вокруг этого идут дебаты и «ломаются копья», то о становлении нрава этого не скажешь. А коль нет даже смутного образа, проекта воспитательного результата (хотя многие утверждают, что во времена демократии и плюрализма его и быть-то не должно), то вектор движения либо неясен, либо он просто отсутствует. Сегодня мы не «формируем всесторонне и гармонично развитую личность», в лучшем случае кого-то к чему-то «адаптируем» или делаем «толерантным», в худшем — пускаем на самотёк по волнам жизненных реалий. Идеалы недавнего прошлого объявлены идолами, а новые не предложены. И эта пустота заполняется «житейскими ценностями», которые несут электронные средства массовой информации.

Куда же податься бедному заму по воспитательной работе? А выхода два: либо подпевать СМИ и быть «как все», либо идти против течения, быть «белой вороной» и создавать вокруг себя «гнездо». Второй путь, на наш взгляд, труднее, но честнее. О нём и будем вести речь.

1

<http://www.glossary.ru>



Но прежде сформулируем основные педагогические аксиомы. Кому-то они покажутся спорными, но для нас они очевидны, а потому действенны.

«Образование следует понимать как восстановление целостности человека, предполагающее развитие всех его сил и соблюдающее иерархический принцип в устройении человека»².

Духовное становление и социальное взросление ребёнка невозможно вне совместной *детско-взрослой со-бытийной общности*, понимаемой как «нераздельность и неслиянность двух самостных форм бытия»³ старшего и младшего. Признак социального взросления ребёнка — стремление к полноте ответственности.

«Норма — это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребёнка при соответствующих условиях»⁴.

Принятая душой и/или самостоятельно сформулированная *цель* (мечта, план) — обязательное условие стремления к её достижению, в то время как *навязанная цель* освобождает от ответственности за её достижение. *Целе-*направленная деятельность есть условие наполненности жизни *событийно-*стью, *бесцельная* деятельность есть источник *суеты или скуки*.

Возможности нравственного становления *разных* людей, *разных* коллективов *различны и неравны*, поэтому справедливы разные отношения к разным людям, к разным коллективам.

Неодинаковость, неравенство возможностей исключают *обязательную* соревновательность (конкурентность), которая есть источник страстей и не способствует нравственному становлению как отдельного человека, так и коллектива. *Добровольность* участия воспитанника или коллектива в том или ином событии исключает или снижает риск ухудшения отношений в коллективе школы, так как возможный неуспех не является в таком случае объектом оценки. Любой общественно значимый *успех*

должен быть замечен, положительно оценён, отмечен и признан школьным сообществом.

Нравственное становление человека происходит в условиях даяния другому (а не потребления), в условиях «доминанты на другого» (А.А. Ухтомский). Следовательно, «ведущий вид деятельности» воспитанника, дающей духовное становление и социальное взросление, — *забота о другом*.

Понятийно-категориальная основа проекта

Ведущие категории нашего проекта таковы:

Со-бытийная детско-взрослая общность — нераздельность и неслиянность двух самостных форм бытия взрослого и ребёнка как действительная ситуация развития, где впервые зарождаются специфически человеческие способности, функциональные органы субъективности (во всех её измерениях), позволяющие человеку однажды действительно и самому встать в практические отношения к своей жизнедеятельности (В.И. Слободчиков).

Духовность — родовое определение человеческого способа жизни, связанное с открытием самоценного, очевидного и необходимого смысла собственного существования (В.И. Слободчиков).

Школьный уклад — субкультура отношений, сложившаяся и устоявшаяся в школе (А.А. Остапенко).

Иерархичность отношений — сочетание отношения послушания младшего к старшему с полной ответственностью старшего за младшего (прот. Алексей Касатиков).

Устойчивые духовные связи — очеловечивание (одухотворение) взрослым жизненным миром ребёнка на основе взаимного понимания, принятия и доверия (В.И. Слободчиков). Необходимое условие реализации таких связей — воспитательный такт и личностная зрелость взрослого (А.В. Шувалов).

2

Георгий (Шестун),
игум. Православная
школа. М.: Воскресная
школа, 2004. С. 194.

3

Слободчиков В.И.,
Шувалов А.В. Антрополо-
гический подход к реше-
нию проблемы психоло-
гического здоровья
детей // Вопр. психол.
2001. № 4. С. 94.

4

Слободчиков В.И.,
Исаев Е.И. Психология
развития человека.
Развитие субъективной
реальности в онтогене-
зе. М.: Школьная прес-
са, 2000. С. 24.



Основные компоненты инновационной педагогической системы сельского социально-педагогического лицея

Идея сельского лицея как общеобразовательного учреждения социально-педагогического профиля выходит за рамки общепринятых моделей профильного обучения. Модель сельского социально-педагогического лицея (ССПЛ) предполагает, в первую очередь, изменение школьного уклада посредством педагогизации всего школьного пространства с последующим созданием организационной модели школы при незначительном изменении учебного содержания и учебного плана. Основываясь на теории Н.В. Кузьминой, разберёмся во всех компонентах педагогической системы такой школы.

Учащиеся. Специфика сельского социально-педагогического лицея в том, что контингент воспитанников лицея *смешанный*. Учеников можно условно разделить на *три категории*: а) социально адаптированные школьники, имеющие педагогические наклонности и желание связать свою жизнь с педагогической деятельностью; б) социально адаптированные ученики, не имеющие педагогических наклонностей; в) социально дезадаптированные и социально запущенные ученики. Первую категорию составляют по преимуществу старшеклассники, отобранные из разных школ для подготовки к педагогической профессии. Вторая и третья категории — ученики, для которых лицей — это общеобразовательное учреждение, обслуживающее их населённый пункт (микрорайон). Подобное деление условно и не предполагает никакой дифференциации по уровням. Все учебные группы смешанные, разноуровневые и при необходимости разновозрастные.

Цели образования. Образовательные цели для разных категорий учащихся различны. Так, для первой категории учащихся основная цель образовательной деятельности — развитие педагогической одарённости и подготовка к будущей

профессиональной педагогической деятельности посредством активного включения в неё. Цель второй категории учеников — получить качественное общее образование путём активной включённости во взаимообучение. Цель образовательной деятельности для третьей категории воспитанников — социальная адаптация путём совместной деятельности со значимым старшим (им не обязательно должен быть взрослый педагогический работник).

Учебное содержание. Содержание учебной деятельности сельского социально-педагогического лицея традиционно и соответствует так называемому универсальному профилю. При этом значительная доля часов школьного компонента учебного плана отводится на развитие образно-эмоциональной, эстетической и двигательной сфер ребёнка. Для первой категории учащихся дополнительным специальным компонентом содержания образования служит профильный курс основ психолого-педагогических знаний, предполагающий пассивную (безотрывную) и активную педагогические практики.

Средства образовательной коммуникации. Помимо традиционных образовательных средств, ведущее образовательное средство сельского социально-педагогического лицея — взаимообучение. Они обеспечивают реализацию ключевой идеи воспитания человека посредством «доминанты на другого» и сквозной педагогизации лицейского уклада. Особое средство образования — специально созданные «скрытые» факторы образования (благоприятная храмовая предметно-пространственная среда, соборный уклад, традиционалистская знаково-символьная реальность).

Педагогический состав. Педагогические работники — учителя, воспитатели, кураторы учебных групп, педагоги дополнительного образования, социальные педагоги и психологи лицея, а также старшеклассники, имеющие педагогические наклонности и желание связать свою жизнь с педагогической деятельностью.



Особую категорию составляют те, кто готов и способен быть значимым взрослым для любой категории школьников, но в первую очередь для социально запущенных. Эти сотрудники и старшеклассники составляют контингент социально-педагогических работников лицея.

Основные компоненты и принципы организации педагогизированного образовательного пространства

Соглашаясь с тем, что педагогизация — это «превращение социальной среды из агрессивной и не способствующей самореализации жизненных сил и способностей человека в воспитывающую социальную среду, формирующую педагогически целесообразные отношения между людьми»⁵, мы не считаем такое определение полным и исчерпывающим. Педагогизации подлежит не только *социальная среда* (локальная субкультура отношений или школьный уклад), но также *предметно-пространственная среда* и *знаково-символьная реальность школы*, а также *пространство субъективного времени*. Совокупность этих факторов и составляет, на наш взгляд, образовательное пространство, «внутри» которого помещена педагогическая система школы. Определим, что под явной педагогической реальностью понимаются компоненты педагогической системы, а под скрытой — компоненты образовательного пространства (среды), в которой эта система находится.

Мы выработали принципы организации педагогизированного образовательного пространства, способствующего проявлению «человеческого в ребёнке» и выявлению педагогических способностей и предрасположенностей. Они таковы:

А. *Одушевление (персонализация) как принцип организации педагогизированной школьной предметно-пространственной среды*. Моделирование предметно-пространственной среды педагогической системы составляет исследовательскую отрасль, которую



Рис. 1. Компоненты педагогизированной школьной среды

можно назвать *педагогической проксемикой*. Нами выявлены некоторые её закономерности. Они таковы:

— предметно-пространственная среда более комфортна, если она приближена к природной реальности и/или если предметная реальность персонализирована;

— наиболее активно персонализация предметно-пространственной среды происходит путём совместного (учениками и учителями) создания *локальных комфортных пространств*, наполненных символической вещностью;

— персонализированная школьная предметно-пространственная среда имеет внутренне антиномичную структуру (рис. 1), поскольку состоит из компонентов, матрично определяемых тремя парами признаков: недвижимое (место) /



движимое (предмет), постоянное/временное, индивидуальное/групповое;

— наличие в школе «персонального пространства» (Р. Зоммер) создаёт ученику и учителю состояния *уверенности* и *защищённости*, при этом существуют два основных нарушения этой закономерности: а) отсутствие у учителя или ученика постоянного персонального пространства; б) наличие в школе неперсонализированных пространств.

Б. Соборность как принцип организации школьного уклада. Моделирование локальной субкультуры отношений в школе позволяет создать **педагогическую концепцию школьного уклада**. Известны основные типы школьных укладов: *коллективистский, демократический и соборный*. Выявлено, что в основе первых двух укладов — внешние регуляторы отношений в виде *регламента* или *договора*, а третьего — внутренний регулятор, основанный на базовых чувствах *любви, доверия, уважения и заботы*. При этом различается доминантное соотношение между «я» и «мы». На рис. 2 приводится схема, представляющая полный спектр различных школьных укладов.

В. Храмовость как принцип организации знаково-символьной реальности школы. Знаково-символьная реальность школы составляет отрасль педагогики, которую можно назвать **педагогической семиотикой**. Она состоит из закономерностей развития той части предметно-пространственной сре-

ды школы, которая составляет *живую культуру школы*, и той части локальной субкультуры отношений (уклада), которая составляет *живую традицию школы*. Живая культура школы складывается из элементов персонализированной предметно-пространственной среды, обладающих дополнительными смыслами (признаками знака или символа). Живая традиция школы складывается из школьных ритуалов, обрядов, обычаев, инициаций, этикета, правил (писанных и неписанных), законов и т.д.

Таким образом, «миры», в которые «погружён» ученик вместе с педагогической системой школы, со всем образовательным процессом, представляют единое «вместилище», которое и следует назвать *скрытой (неявной) педагогической реальностью*. Она состоит из предметно-пространственной среды школы, локальной субкультуры отношений в школе (уклада) и знаково-символьной реальности школы. Последняя состоит как из элементов предметно-пространственной среды, так и из элементов локальной субкультуры отношений (уклада), обретших символические смыслы. В разных школах этот культурно-традиционный «слой» имеет разную «толщину». Он может нарастать или «таять», быть целостным или лоскутным, в нём может преобладать «обновленчество» или «музейная мемориальность», но именно он и составляет неповторимое «лицо» школы, её имидж и социальный статус. Кроме того, этот фактор — условие динамической

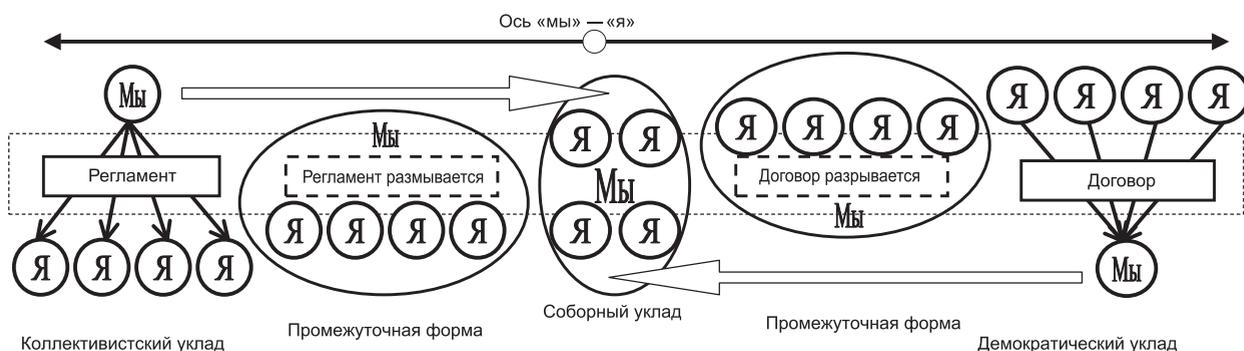


Рис. 2



стабильности школьной системы, её «разумного» консерватизма, её автономной открытости.

Школа, которая претендует на педагогизацию этой части образовательного пространства, может строить эту сферу на принципе храмовости. На рис. 3 приводится схема знаково-символьной реальности школы социально-педагогического профиля.

Г. Вечность как принцип организации субъективного времени школьника. Основываясь на идее хронотопа (А.А. Ухтомский, М.М. Бахтин, В.П. Зинченко), создана модель антиномического сочетания «цветов» субъективного времени (времен) человека внутри хронотопа (рис. 4). Идея хронотопа впервые перенесена на моделирование педагогической реальности, что позволило развести понятия «воспитание событиями» и «воспитание мероприятиями», а также ввести для педагогики понятия настоящего и ненастоящего («понарошечного») субъективного времени.

Воспитание имеет смысл, если оно наполнено настоящими (и в настоящем) событиями, так как главный признак события — это наличие смысла, обусловленного памятью и опытом прошлого, а также целями, мечтами планами и надеждами будущего. Лишённое событийности физическое время — время распада, разложения. Оно не удерживается человеческой памятью, которая событийна, а не хронографична» (В.П. Зинченко). Тогда эта пустота заполняется либо *скукой*, либо *суетой*. Вместо событий жизнь заполняется либо бессмысленными поисками развлечений и удовольствий (и в таком случае мы говорим, что время «убивается» или «транжируется», а это и есть суета), либо ничем не заполняется (тогда время «тянется», а это есть скука и тоска). Тогда настоящее сжимается, а хронотоп уменьшается. Содержательная ось субъективного времени исчезает.

В отсутствие у воспитанника собственных *целей, планов и надежд* «воспитание» сводится к тому, чтобы повисить



занятость, охват, задействованность, надзор за ребёнком. Та же ситуация и в случае, если цели деятельности навязаны



«Основной признак используемой нами системы контроля и оценки успешности детей

в учебном процессе — это отслеживание только одного критерия в любой деятельности, в любом знании — степень роста относительно предыдущего уровня». Кушнир А.М. Педагогика грамотности // ШТ, 1996. № 4—5. С. 191.

«Нам и нашему ученику крайне необходима ежедневная обратная связь деятельности с её результатами.

Учитель должен быть вооружён исчерпывающим видением происходящего, а ребёнок вправе обрести ясность по поводу смысла своего времяпрепровождения в школе. Единственный оправданный смысл — его рост. Он должен точно знать, как он изменился, на сколько вырос за целый день в школе и, желательно, без примера — а как там другие? Главный вопрос контроля — кто сделал шаг вперёд? Позитивно оценивается только тот, кто демонстрирует устойчивый рост, движение». Кушнир А.М. Азбука чтения // ШТ, 1996. № 1—2. С. 150.

взрослыми. Тогда они пытаются *занять* (а не заполнить) жизнь подростка мероприятиями, цели которых ясны только взрослым. Эти цели не прожиты, не почувствованы воспитанником, они «спущены» взрослыми, навязаны, а навязанные цели освобождают от ответственности за их достижение. Целенаправленная воспитательная деятельность взрослого — для воспитанника бессмысленная суэта. В этом состоит разница между *воспитанием событиями и воспитанием мероприятиями*. **Событие** хронотопично и причастно *вечности*. **Мероприятие** всегда *временно*.

Таким образом, принципы построения благоприятного образовательного пространства — *одушевлённость среды, соборность уклада, храмовость культуры и традиции, вечность времени*.

Основные технологические компоненты инновационной модели

А. Интенсивные природосообразные образовательные технологии.

Концентрированное обучение (погружение) как основная организационная технология обучения. Под концентрированным обучением мы понимаем *специально организованный процесс обучения, предполагающий усвоение учащимися большего количества организационной учебной информации без увеличения учебного времени за счёт большей её систематизации (обобщения, структурирования) и отличного от традиционного временного режима занятий*. «Концентрированное обучение» — противоположность «распределённого обучения», причём противоположность не противоречивая, а взаимодополняемая, ибо разумное чередование концентрированного и распределённого обучения высокоэффективно.

Реализация концентрированного обучения позволяет решать ряд взаимосвязанных *проблем*:

- несоответствия между увеличением объёма учебной информации и фактором ограниченного времени обучения;
- интенсификации образовательного процесса;
- формирования и активизации познавательных интересов учащихся.

Концентрированное обучение используется в разных моделях: однопредметное «погружение», «погружение» в образ, цикловое обучение.

Оно способствует преодолению многопредметности в течение учебного дня, недели, что повышает активность ученика, снижает его утомляемость, резко уменьшает количество домашних заданий.

Природосообразная модель языкового воспитания А.М. Кушнира позволяет получить принципиально новый тип развития психо-интеллектуального комплекса чтения и письма, отличный от формирующегося на основе всех известных методик обучения. У значительной части детей (более 70%) появляется способность читать про себя с темпом 250—500 и более слов в минуту. В процессе воспитания читателя и автора исключён неправильный психомоторный опыт и, тем самым, возможность формирования навыков, тормозящих совершенствование чтения (артикуляции, регрессий глаз и др.) и письма. Использование технологии позволяет резко повысить темп продвижения каждого ребёнка и снять проблемы, связанные с недостаточными навыками чтения и письма.

Названные технологии способствуют созданию условий для: а) продвижения каждого ребёнка темпом, сообразным его природе; б) взаимопомощи и взаимозаботы воспитанников путём взаимообучения; в) учёбы в школе роста.

Б. Школа роста.

Идея организации двух школ в одном здании и доминантного использования «оценки изменений» или роста⁶ была высказана в 1996 году А.М. Кушниром: «Две действующие независимо друг от друга системы образования под одной крышей: одна обычная классно-урочная <...>»,



вторая — для детей, накопивших потенциал автономности, потенциал позитивной изменчивости, инерцию развития»⁷. Разумеется, при этом классно-урочная система должна быть обеспечена упомянутыми выше технологиями. Используя эту идею, мы предлагаем следующее её организационное воплощение.

Из учеников разных классов (1–4-х и 5–8-х отдельно), успевающих усваивать образовательный минимум с опережением, создаются разновозрастные учебные коллективы школы роста, для которых разрабатывается специальная программа деятельности, построенная на закономерностях учебной деятельности в разновозрастной группе⁸.

Учебный день ученика школы роста состоит из двух частей: 2–3 урока он находится в своём разновозрастном классе, чего достаточно для успешного освоения им программного минимума; затем он учится в разновозрастной команде школы роста, где его продвижение происходит в трёх направлениях — углубление, расширение и опережение учебной программы. Учебный процесс в школе роста идёт в режиме разновозрастного концентрированного обучения. Это позволяет каждому реализовать индивидуальную образовательную траекторию. Возвращаясь на 2–3 урока ежедневно в свой «родной» класс, ученик имеет возможность реализовать себя в роли консультанта и ведущего, что мотивирует его деятельность в школе роста.

Новые ученики в школу роста включаются в начале учебного периода (триместра, семестра, четверти). Условие — полное выполнение требований учебного минимума по своему классу.

Такая организационная модель двух школ позволяет обеспечить полноту развития ученика и полноту образовательного процесса школы роста по всем аспектам (см. табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Аспект	Разумный баланс. Антиномическое чередование (пульсация)
Организационный	а) чередование одновозрастного и разновозрастного обучения; б) чередование пребывания во временном и постоянном коллективах; в) чередование отношений по «вертикали» и «горизонтали»; г) чередование обучения, учения и взаимообучения
Временной	д) чередование концентрированного и распределённого обучения (для начальной школы)
Содержательный	е) чередование общеобразовательных и профильных курсов; ж) чередование целостных и фрагментарных знаний
Уровневый	з) чередование доступности и высокого уровня трудности; и) чередование контроля (оценки), взаимоконтроля (взаимооценки) и самоконтроля (самооценки)

В. Выездная школа.

Особая форма работы коллектива лицея — выездные школы. Они проводятся в то время, когда «энтропийная» роль среды становится критически опасной и из-за отсутствия нравственных идеалов может «разъесть» хрупкое сознание школьника. В таких случаях открытая система лицея должна временно стать закрытой, это позволяют сделать условия выездной школы.

За время выездной школы происходит нравственная и духовная коррекция, укрепляются нравственные идеалы, формируется нравственное ядро коллектива.

Выездная школа — во многом вынужденная мера во времена нравственного беспредела, разгула средств массовой информации. Поскольку работа выездной школы всегда проходит в условиях осеннего оздоровительного лагеря на побережье, это даёт возможность провести массовое оздоровление детей всего лицея.

Г. Широкие возможности сферы дополнительного образования лицея.

В лицее создана обширная сеть объединений дополнительного образования, способствующих развитию всех сфер личности ребёнка: интеллектуальной (сеть научных предметных «кафедр», факультативы, предметные кружки), художественной (школа искусств с музыкальным, художественным и географическим отделениями), спортивно-оздоровительной

⁷ Кушнир А.М. Азбука чтения //ШТ, 1996. № 1–2; Зачем ребёнок приходит в школу // ШТ, 1996. № 6. С. 112.

⁸ «Огромный резерв эффективности педагогических технологий кроется в использовании разновозрастных форм организации школьной жизни. Для школьника собственная педагогическая активность является едва ли не самым доступным и привлекательным способом реализовать притязания на признание социально значимым образом. Далеко не каждому дано проявить себя лидером в своей возрастной группе, а среди более младших детей есть все шансы выступать в качестве ведущего». Кушнир А.М. Азбука чтения // ШТ, 1996. № 1–2. С. 156.



(физкультурно-спортивные клубы и секции) и досуговой (клубы и студии по интересам).

Объединения дополнительного образования — одно из важных средств педагогизации образовательного пространства школы путём разновозрастного и разноуровневого взаимодействия детей.

Д. Работа с родителями.

Главные значимые взрослые для школьника, безусловно, родители. Между тем исследование, проведённое среди старшеклассников трёх школ (двух городских и одной сельской) свидетельствует, что роль родителей как значимых для старшеклассников взрослых не очень высока. И причина здесь — *социальная незрелость родителей*, низкий уровень ответственности и заботы о своих детях, *отсутствие или недостаточность воспитательного такта*, проявляющиеся либо в гипоопеке, либо в гиперопеке, либо в отсутствии ясных постоянных требований к ребёнку.

Работа с родителями должна предваряться индивидуальной диагностикой отношений в семье, цель которой — определить духовную значимость родителей для ребёнка. Эта работа направлена к тому, чтобы восстановить духовную целостность семейной взросло-детской общности детей и родителей. От восстановления этой целостности зависит психологическое здоровье детей.

Работа куратора, социального педагога, психолога с родителями строится по следующим группам.

Группа социально зрелых и значимых для своих детей родителей — это школьный актив и полноправный член

педагогической команды. Их необходимо включать в работу с другими родителями для педагогической коррекции тех, у кого недостаёт воспитательного такта.

Группа родителей с недостатками воспитательного такта потенциально способна к нормальному воспитанию собственных детей. Работа с такими родителями ведётся индивидуально в зависимости от типа нарушения воспитательного такта (гиперобосложение, гипообосложение, неопределённость).

Группа социально незрелых родителей и родителей, внешне или внутренне оппозиционных обществу — наиболее опасная категория взрослых. Работа по социальной адаптации таких родителей со стороны школьных работников практически бесплодна и ведётся совместно с органами социальной опеки и органами внутренних дел. Работа с детьми из таких семей — компенсация отсутствия родного значимого взрослого другими людьми (педагогами, старшеклассниками). Эта деятельность — главное звено социальной педагогизации школьного социума. Наиболее сложная категория — родители, проявляющие внешнюю оппозиционность обществу при высокой значимости для детей. Чаще всего это родители, являющиеся активными адептами тоталитарных деструктивных сект, втягивающими своих детей в деятельность этих организаций. Работа школы с этой категорией детей наиболее трудна и чаще всего безрезультатна. В условиях современного законодательства в религиозной сфере школа может вести только профилактическую и разъяснительную работу с детьми. **НО**

НИИ ШКОЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОРГАНИЗУЕТ НА БАЗЕ ЗАКАЗЧИКА
**СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЕ СЕМИНАРЫ ПО ПРОБЛЕМАМ
ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ
НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ**

Тематика, сроки, длительность и контингент слушателей
согласовываются по телефонам (495) 739-34-11, 107-48-21
e-mail: narodnoe@narodnoe.org

Руководитель программы — доктор педагогических наук Остапенко Андрей Александрович