

## Можно ли управлять педагогической поддержкой, а если можно, то как?

### Свободное общение взрослого и ребёнка, нацеленных на самореализацию

Ната КРЫЛОВА, кандидат философских наук

Содержание педагогической поддержки было определено Олегом Семёновичем Газманом в начале 90-х годов. Благодаря её базовым идеям и обоснованию, а также их развитию в работах последователей Газмана и совместным исследованиям многих специалистов сегодня можно говорить **об основных положениях и принципах педагогической поддержки**.

1. Педагогическая поддержка — одна из основных, наряду с обучением и воспитанием, образовательных форм, она — непосредственное выражение гуманистической позиции педагога в его взаимодействии и сотрудничестве с ребёнком. Газман рассматривал педагогическую поддержку как *относительно самостоятельное явление образования в целом*, поскольку, как он считал, обучение и воспитание в большей мере связаны с социализацией, идут к ребёнку как бы извне, соотнося его с социальными нормами и ценностями, а педагогическая поддержка нацелена скорее на процессы индивидуализации, интериоризации и осуществляется лишь в ситуации встречного душевного движения ребёнка.

2. Поддержка ставит целью решение *проблем* ребёнка (именно ребёнка или подростка, а не ученика (школьника), так как педагогическая поддержка — это деятельность *не в ролевом, а в экзистенциальном, жизненном поле* взаимодействия; это сразу ставит учителя в позицию умудрённого опытом взрослого, а ученика — в позицию растущего человека, ищущего способы самоопределения и самореализации, при которых требуется определённая помощь).

3. Поддержка — это опора для *собственных усилий и движения* ребёнка на пути решения жизненной задачи, поэтому она предполагает его саморазвитие. Основной её задачей являются помощь ребёнку в процессах его *самоопределения* (личностного выбора, обретения себя, работе над собой, соотношения себя и требований внешнего мира, осознания достигнутого и желаемого в себе).

4. Поддержка включает систематическую индивидуальную помощь каждому ребёнку и подростку, поэтому она природо- и культуросообразна. В силу этого педагогическая поддержка очень разнообразна в своих формах, приёмах и нюансах и определяется *индивидуальными потребностями* растущего человека.

5. Поддержка должна носить *доброжелательный, доверительный и гуманный* характер и идти прежде всего от сердца педагога, а не только от его понимания долга, она не может быть формальной и поверхностной, а будет всегда естественной, глубинной, человеческой, поэтому далеко не каждый разговор с ребёнком или подростком **становится актом поддержки**. Поддержка включена в сотрудничество, её можно рассматривать как основной (возможно, структурообразующий) *элемент сотрудничества*.

Таковы наиболее важные положения педагогической поддержки уже сформулированные в литературе последних лет. Однако практика образования показывает, что вся проблематика требует дальнейшего уточнения. Актуальными стали и системное объяснение места поддержки в современном образовании, и конкретизация её принципов (природосообразности, культуросообразности, индивидуальной доминанты, проблемности, гуманности, совместности), поскольку она перестаёт быть только инновационной концептуальной идеей, а становится неотъемлемой частью личностно ориентированного образования.

В связи с этим появляется потребность **обоснования частной педагогической теории поддержки** и более углублённой разработки её теоретических составляющих (предмета, понятийного аппарата, содержания и форм, приёмов и средств), что, кстати говоря, уже вырисовывается, если соединить многочисленные публикации и отдельные диссертаци-

онные исследования.

Педагогическая поддержка и как непосредственная педагогическая деятельность приобретает всё большую популярность в сфере школьного образования. Многие педагоги в разных регионах страны строят или пытаются строить на её основе свою работу. Освещение этих процессов в публикациях и обмен опытом организации поддержки в рамках семинаров, “круглых столов” и курсов повышения квалификации может создать впечатление радужной перспективы: ведь интерес педагогического сообщества к методам и формам педагогической поддержки стал ощутимым.

Однако, на мой взгляд, лучше не верить лёгкости, с которой педагогическая поддержка овладевает умами учителей, так как за её популярностью порой стоит простая адаптация учительства к очередной новации, а часто — и непонимание сути.

Поясню мысль на конкретном примере. Классный руководитель, рассказывая о своем якобы опыте поддержки, описывает ситуацию, как она приглашает мальчиков своего класса в гости на чай, чтобы в неформальной обстановке поговорить о вреде зависимости от курения и... втайне обнюхивает их куртки, чтобы заранее знать, кто из них курит (такое “исследование” позволит ей вести разговор со знанием дела). Однако в действительности — это пример типичной педагогики воздействия, а не поддержки, поскольку учительница изначально не доверяет своим ученикам и не видит иных способов “воздействия”, кроме использования в определённых дидактических целях знания об их привычках, добытого сомнительным путём выслеживания.

Сможет ли педагог в этой ситуации реализовать принципы педагогической поддержки? Уверена, что нет. Пример этот приведён не для того, чтобы вскрыть конкретную педагогическую ошибку, а для того, чтобы подчеркнуть: в реальной практике очень легко продолжать следовать традиционным принципам воспитания (*как воздействия*), а называть эти действия помощью и поддержкой. Точно так же легко проводить в школе традиционные мероприятия и, рапортуя о них в районный отдел образования, называть высоким словосочетанием “коллективное творческое дело”.

И там, и там педагоги следуют методической форме, а не сути самой идеи поддержки. Все это — факты обычной адаптации, традиционной воспитательной деятельности и даже её мимикрии, то есть внешнего подражания и приспособления в целях самосохранения.

**Отождествление индивидуальных методов традиционного воспитания и инновационной педагогической поддержки в практике образования — одна из острейших проблем и препятствие на пути педагогических инноваций. Сразу укажу и на другую опасность эрозии педагогической поддержки — попытки применить к ней привычные нам методы традиционного управления и руководства, что порождает заорганизованность и формализм. Оба препятствия тесно связаны.**

Попробуем разобраться в том, как возникают эти собственные проблемы и препятствия педагогической поддержки, мешающие достигать желаемых результатов.

Прежде всего это — отождествление воспитания и поддержки. Оно указывает на неоднозначность процессов вхождения педагогической поддержки в практику отечественного образования на переломе эпох (перехода от административно-традиционной его парадигмы к гуманистической). Замечено, что дети на первых порах часто противятся (потом привыкают) так называемому *внедрению* педагогической поддержки в школе. В отдельных случаях возможен даже всплеск агрессивности и раздражительности детей. В чём причина такой реакции на *систематическую* помощь и заботу педагогов? Возможно, дети не видят в их действиях подлинной поддержки.

Мне кажется, ответ также кроется в особенностях узкого понимания поддержки как механизма вполне ощутимой опеки. К примеру, как мы оцениваем уровень организации педагогической работы? Определяем чаще всего некие количественные показатели: сколько проведено тех или иных мероприятий, сколько кружков действует, сколько детей участвовало, на сколько вырос процент (чего-либо)... Если, например, в лагерной смене запланировано 20–25 мероприятий — это хорошо, а 15 — уже хуже (причём такой коли-

чественный критерий закладывается ещё в программах, которые проходят сито конкурсов, а конкурсы выявляют наиболее насыщенные программы).

Но может ли ребёнок отдохнуть, будет ли его детская жизнь нормальной, если **ежедневно, в плановом порядке** он вовлекается в ту или иную деятельность, которая требует от него эмоционального и интеллектуального напряжения, при этом достаточно однообразного по своему характеру?

С поддержкой получается нечто похожее. Если школа хочет выстроить собственную систему поддержки, то последняя должна быть “систематической” (извините за тавтологию).

Но если поддержки “много”, то она превращается в своеобразную борьбу двух индивидуальностей, где педагог отстаивает “**норму**” в самом ребёнке, а ребёнок отстаивает свою **суверенность**. И опять педагог и ребёнок разделены и находятся по разные стороны процесса взаимодействия вместо того, чтобы быть рядом.

Возможно, выскажу в некотором смысле крамольную мысль, но педагогическая поддержка должна быть дозирована. На мой взгляд, её продуктивность и влияние возрастают в той мере, в какой она сама становится особенным действием, наивысшим достижением, наградой во взаимодействии, а не спасательным кругом, который бросается при первых же признаках критической ситуации или первом же самостоятельном движении ребёнка (“У девочки плохое настроение — не вызывайте её к доске”... А может быть иначе? — “Я знаю, у тебя неприятности, но если хочешь, ты можешь идти к доске”, что на самом деле и будет поддержкой в самоутверждении и становлении характера девочки).

Таким образом, одна из распространённых трудностей — в отношении к поддержке как одному из методов традиционного воспитания, в сведении её к индивидуальному подходу в воспитании.

Как же отличить индивидуальные методы традиционного воспитания от педагогической поддержки?

О.С. Газман определял воспитание как специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения [3, С.59] и относил его к сфере социализации личности. Педагогическую поддержку он связывал непосредственно с процессами **индивидуализации и самоопределения** ребёнка. Это принципиально важное положение надо, однако, дополнить и разъяснить.

Дело в том, что с позиций гуманной педагогики и свободного воспитания нет глубокого различия между “воспитанием” и “педагогической поддержкой”, поскольку в свободном воспитании всё взаимодействие взрослого и ребёнка строится на педагогической поддержке. Воспитание же как целенаправленная социализация — явление в свободном воспитании невозможное (вспомните слова Льва Толстого о воспитании). Газман был привержен **идеям педагогики** свободы, что и доказал своей педагогической деятельностью. Вот какие гуманистические максимы воспитания называл Газман:

- ребёнок не может быть средством в достижении педагогических целей;
- самореализация педагога — в творческой самореализации ребёнка;
- всегда принимай ребёнка таким, какой он есть, в его постоянном изменении;
- все трудности непринятия преодолевай нравственными средствами;
- не унижай достоинства своей личности и личности ребёнка;
- дети — носители грядущей культуры; соизмеряй свою культуру с культурой растущего человека; воспитание — диалог культур;
- не сравнивай никого ни с кем, сравнить можно результаты действий;
- доверяй, не проверяй!
- признавай право на ошибку и не суди за неё;
- умей признать свою ошибку;
- защищая ребёнка, учи его защищаться [4 С.19].

Эти педагогические принципы одинаково точно выражают суть и гуманистического

воспитания, и педагогической поддержки: в центре внимания педагога находится ребёнок.

В том-то и состоит порок массовой школы, что её конвейер входит в противоречие с гуманистическими принципами. Не случаен был поиск Олегом Семёновичем Газманом особой сферы педагогической деятельности, где можно было бы **освободиться от заформализованности, обязательности, стандартизации, показательности, жесткого и мягкого контроля “сверху-снизу-сбоку”**, что случается именно в воспитательной работе. Последняя была и остается, во-первых, “организованным и целенаправленным воздействием по передаче...” и, во-вторых, работой “с коллективом и в рамках коллектива” и именно поэтому была малоэффективной на индивидуальном уровне, хотя в некоторой мере и работала на социализирующем уровне, но при этом идеологизировала его. Чтобы преодолеть ограниченность воспитания и был инициирован “индивидуальный подход”, при котором ребёнок выделялся в коллективе как объект особой воспитательной работы, учитывающей его индивидуальные особенности.

Во многих случаях индивидуальный подход приближается по своим приёмам к педагогической поддержке, что и позволяет учителям отождествлять его с воспитанием: дескать, что ребёнку нужно — похвалить, обратить внимание, помочь в выполнении индивидуального задания, спросить что-то, выходящее за пределы учебного ролевого поведения... Подобное понимание и лежит в основе высказываний учителей о том, что они якобы всю свою жизнь в школе только и делают, что “занимаются поддержкой”.

На самом деле педагогическая поддержка — это деятельность на уровне “личность — личность”, когда общение “глаза в глаза” обнаруживает родство душ. Здесь открывается основа **отличия поддержки от воспитания**. И здесь часто педагоги профессионально и по-человечески несостоятельны.

В контексте норм гуманной педагогики **воспитание (если оно свободно) есть лишь побочный и косвенный эффект общения и совместной деятельности взрослого и ребёнка в рамках со=бытийной общности**. Именно потому так называемая педагогика мероприятий там не даёт никакого эффекта, где она не есть результат качественного личностного общения и взаимодействия взрослого и ребёнка.

Педагогическая поддержка — непосредственный акт общения и взаимодействия, **свободный, равноценный и значимый для обоих**. Вот где скрыта **естественная близость феноменов общения, поддержки и гуманного воспитания**.

Различие начинается тогда, когда воспитание превращается в специально организованный процесс **прямого воздействия** на личность, там и тогда, где и когда ребёнок ставится в жёсткие условия обязательности следования социально одобряемым нормам (принуждение — антивоспитание в принципе, педагог должен уметь действовать более профессионально, а не тащить ребёнка силком к “педагогическому идеалу”).

Однако следует признать, принуждение, прямое воздействие как форма воспитания может проявляться в редких, экстремальных ситуациях. В обыденных же достаточно разнообразного взаимодействия взрослого и ребёнка и поддержки, в рамках которых происходит и социализация, и индивидуализация ребёнка. Поэтому я не соглашусь с мнением, которое иногда высказывают учителя, что чем ребёнок меньше, тем больше ему необходимо воспитания, а по мере роста ему больше нужна поддержка.

Скорее всего, поддержка ему нужна с первых же его проявлений как личности и индивидуальности, и особенно в ситуации, когда у него возникает какая-либо жизненная проблема и когда надо помочь ребёнку сформировать его личный опыт самостоятельности и самореализации.

В “Школе сотрудничества” (см. литературу), характеризуя поддержку по материалам, подготовленным в лаборатории Газмана, А. Витковский выделил семь шагов решения проблемы в режиме диалога:

1. Заметить эмоциональное состояние ребёнка.
2. Помочь ему увидеть свою проблему.
3. Помочь определить своё к ней отношение.

4. Помочь определить, что делать.
5. Помочь определить, как делать.
6. Стимулировать выбор ребёнком варианта решения.
7. Стимулировать выработку им плана действия.

Это только одна из технологий поддержки, которая срабатывает в ситуации “неопределённой проблемы беспомощного ребёнка”. Но есть масса других форм и методов поддержки — от мягкой иронии с доказательством от обратного до предоставления полной свободы выбора без анализа вариантов решений (даже если будет совершена какая-либо ошибка, поскольку опыт ошибок также необходим для самореализации, как и опыт успеха).

Все методы и приёмы невозможно описать ввиду их бесконечного разнообразия во множестве ситуаций общения. В некоторых ситуациях и не надо делать “семь шагов”, а достаточно привести характерный жизненный пример. Только одно определяет поддержку — взаимодействие взрослого и ребёнка как близких по духу или интересам людей, как друзей, как значимых друг для друга.

Там же, где есть **товарищеские (дружеские) отношения взрослого и ребёнка**, там воспитания как особой педагогической деятельности не нужно. Феномен товарищеских отношений состоит в том, что эффект педагогического влияния присущ им вне зависимости от того, произносятся ли при этом какие-либо наставляющие слова или нет. Товарищеские отношения обладают свойством невербального воздействия. Если взрослый становится ребёнку значимой и знаковой личностью, то само наличие (простое присутствие) такого взрослого — уже мощный воспитывающий фактор.

Товарищеские отношения означают:

- **внимание к внутреннему миру каждого, непосредственная включённость в него** (когда взрослый становится нравственно необходимым для ребёнка или подростка, а подросток — интересен для взрослого как индивидуальность);
- **равноправные взаимоотношения** (могут возразить: дескать, нет равенства вообще, нет в конечном счёте полного равенства между взрослым и ребёнком; вероятно, так оно и есть, но я вижу в требовании равноправия прежде всего **равные права как естественное основание взаимодействия**, что очень важно для самоощущения и идентичности ребёнка);
- **принятие индивидуальности ребёнка при любых обстоятельствах;**
- **совместные разговоры-размышления** (часто это определяют как обучение рефлексии, самоисследованию, самонаблюдению, но здесь подразумевается другое: могут быть и просто разговоры “ни о чём”, и глубокие философские беседы, свидетельствующие о глубоком взаимопонимании с полуслова);
- **передача жизненного опыта**, но не обязательно назидательный анализ случаев, а, скорее, жизненные уроки самоорганизации (делай, как я);
- постоянный **обмен интересной информацией**, удовлетворение любопытства (друг, который многое знает, — естественный источник авторитета);
- **эффект удвоения интеллектуальной и нравственной силы** двух или трёх людей (друзья как мини-группа — не просто сумма индивидуальностей, а что-то более значимое и ценное: маленькое со=бытийное сообщество).

Каждый ребёнок старается найти товарища в своей среде, он интенсивно развивается благодаря таким товарищеским отношениям. Но ему нужен и Значимый-Другой-Взрослый. Для меня — именно здесь основа для педагогической поддержки.

Попробую дать более широкое определение педагогической поддержки, чем то, что было дано вначале.

**Педагогическая поддержка как специфическое психолого-педагогическое и нравственное взаимодействие есть свободное общение взрослого и ребёнка, нацеленное на их самореализацию (саморазвитие и творческую деятельность). Поддержка — это товарищеские отношения взрослого и ребёнка, которые создают для ребёнка ситуа-**

**цию свободы роста и действия, а не зависимости от помощи взрослого. Поддержка — это внутренний настрой педагога и ребёнка на значимую для обоих совместную работу, нацеленную как на решение проблемы (затруднения, препятствия) ребёнка, так и на продуктивную, творческую деятельность, в процессе которой ребёнок хочет и может принимать полностью самостоятельные решения.**

И если это так, то встаёт вопрос о том, как организовать такую работу в школе (да ещё как систему).

Здесь нельзя сказать: давайте все любить детей, давайте все станем им Значимыми-Другими в рамках одобренной системы мероприятий и установленных показателей работы классных воспитателей.

Поддержка всегда индивидуальна, поэтому её очень трудно планировать и проверить эффект, который может быть скрыт и проявиться в будущем. В этом — хрупкость поддержки и её незащищенность от заорганизованности, которая является типичным и распространённым до сих пор свойством отечественных воспитательных систем.

Может быть поэтому и возникает трудность её так называемого “внедрения” в школах, как и “внедрение” вообще инноваций, которые выбиваются из общепринятых (сверху) норм **традиционного** управления. Свидетельство тому — одиозный факт не=аттестации в прошлом году одного из известнейших отечественных педагогов Александра Наумовича Тубельского в качестве директора!

Вывод может быть один — педагогическая поддержка требует нестандартной и нетрадиционной организации, следовательно, отказа от многих управленческих стереотипов.

### **Управление, культуросообразное педагогической поддержке**

Сразу скажу, что педагогическую поддержку нельзя планировать и организовывать так же, как прежде планировалось и было организовано воспитание (воспитательная работа). Педагогическая поддержка нуждается в совершенно других методах — не управления, не руководства, не контроля, **а обеспечения условий, самоуправления и самоорганизации.**

**Культура управления** — такая качественная определённость принципов и критериев взаимодействия структурных блоков и отдельных компонентов образования, которая наилучшим образом обеспечивает целостность и идентичность его системы и в то же время открывает возможности реконструкций, изменений, дальнейшего роста и нововведений.

Система управления всегда культуросообразна (сразу уточню, что я понимаю культуросообразность не только как сообразность национальным формам бытующих культур, но и как сообразность современным формам и тенденциям культуры в целом). Поэтому возводящиеся на основе практики управления её теории всегда обобщают, определяют и фиксируют характерные детали и особенности такой взаимосвязи. Например, прежняя система управления образованием не случайно была командной, поскольку соответствовала требованиям не только господствующей идеологии, но модели авторитарного образования.

Её командно-административные теории чётко различали такие управленческие функции, как планирование (текущее и перспективное), оперативное управление и организацию, контроль и т.п. Было бы наивным предполагать, что при изменяющемся образовании сохранится **устаревшая система управления**, но так же необоснованно надеяться, что она быстро поменяет свои стереотипы. Тем не менее реформы постепенно реконструируют и управленческие структуры.

**Гуманистическое образование и тем более практика свободного воспитания предполагают иную культуру управления, где первостепенное значение имеют:**

- не перспективное планирование и контроль за выполнением планов, а ситуативное управление, опора на самоуправление и самоорганизацию;
- не руководство, проверки и фиксация результатов, а поддержка инициатив;

— **не отслеживание действенности вертикальных, иерархических связей, а забота и поддержка расширения горизонтальных, деятельностных связей в системе.**

Самоорганизация в целом играет важную роль в механизмах изменения культуры. Она представляет собой проявление способности любой культурной системы (и образования в том числе) регулировать собственные действия.

В современной культуре управления действуют такие свойства самоорганизации, как самопроизвольность, опробование разнообразных и нестандартных решений, поиск среди них наиболее адекватных, спонтанная инициативная активность, равноправность отношений субъектов управленческой деятельности по вертикали, всемерное развитие горизонтальных связей между организациями в системе и многое другое. Они непривычны для командного управления, но позволяют, в противовес ему, сохранять уникальность и открытость каждой образовательной модели, помогают её самоосуществлению и самореализации. Такое управление соответствует в наибольшей мере свободе и внутреннему динамизму, присущим гуманистическому образованию.

Таким образом, можно утверждать: задачам расширения практики педагогической поддержки соответствует открытая и гибкая система управления образованием.

**Культурной становится та модель управления,** в которой совокупность форм, способов, стиля управленческой и самоуправленческой деятельности (в системе образования района или региона в целом и каждом школьном сообществе в частности) создаёт условия для культуросообразного функционирования всей сферы образования. Среди этих условий:

— **проявление многообразия образовательных моделей школ и школьных сообществ** (классных воспитателей мы можем рассматривать как одно из таких профессиональных сообществ, занимающих определённую горизонталь в системе образования и способного к самоорганизации);

— **наличие в системе отношений толерантности и готовности каждого сообщества к принятию иной культуры,** например, готовность управленческих структур не только терпимо относится к инновационным образовательным сообществам, проектам и формам деятельности, но и поддерживать их, стимулировать их самоорганизацию и самореализацию в сообществе (команде) единомышленников; или готовность сообщества учителей, администрации традиционной школы принять и поддержать своих коллег — педагогов, работающих в парадигме свободного воспитания и поддержки;

— **развитие самоуправления и самоорганизации как необходимых компонентов сферы образования в рамках гражданского общества,** в частности потребность и готовность самих классных воспитателей, тьюторов расширять свою команду в каждой школе.

Один из важных выводов — система педагогической поддержки, осуществляемая на уровне ли школы или района, должна, с одной стороны, уметь самоорганизовываться и саморазвиваться, сотрудничать и взаимодействовать на уровне горизонтальных связей, а с другой стороны, получая помощь извне, со стороны управленческих структур (вертикальный срез), должна активно участвовать и влиять на властные структуры.

Культурная модель управления такой открытой системой позволяет строить программу развития образования на разных уровнях как соединение организации и самоорганизации совместной деятельности.

**Формы такого управления фактически являются формами диалога, кооперации и взаимодействия разных культур (модели мультикультурного образования), моделями взаимоизучения и согласования интересов и ценностей разных людей и групп (сообществ) внутри сферы образования.**

На тех же основах должна строиться и более широкая система управления (региональная или отраслевая), её деятельность должна быть ориентирована на обеспечение условий жизнедеятельности реформируемого образования в целом и поддержание инициативы и относительной автономности и открытости каждой отдельной образовательной системы и

каждого профессионального сообщества или ассоциации.

Надо, однако, признать, что системы управления из-за их консервативности ещё медленнее реконструируются, чем система образования. В результате такого разрыва в сфере образования возникает достаточно много конфликтных ситуаций и противоречий (например, в образовании могут одновременно сосуществовать разные культуры и модели управления, что создаёт эффект нестабильности и неустойчивого его развития).

Начав реформы, система образования сделала лишь шаг вперёд, стараясь перейти от одного состояния к другому, но новое состояние осталось недостижимым... Именно в этом смысле можно понять термины “демократизация” и “гуманизация” — как сделанный первый шаг и не сделанный второй. Не на общую демократизацию и гуманизацию (где процесс — всё, а результат — ничто) следует поэтому ориентировать школу, а на конкретные проекты построения открытых демократических школьных систем, которые должны стать основой культурной модели управления всей сферой образования (половинчатая же демократия управленческих институций и псевдодемократия отношений в школе — показатель низкого уровня управленческой культуры).

Достижение высокой культуры управления возможно только на базе приобретения **разнообразного опыта демократической организации и самоорганизации и сотрудничества в сфере образования** (8, 20, 24, 28, 29). Такой опыт постепенно и постоянно накапливается, создавая фундамент для становящейся системы отечественной педагогической поддержки. Анализируя этот опыт, мы видим, что необходимо обеспечить не только педагогические, но и социально-культурные условия её становления на разных уровнях — от конкретной школы до управленческих структур, которые в свою очередь трансформируются в гибкие общественно-государственные ассоциации поддержки инициативных и творческих форм работы в образовании.

Боровская модель организации в районе системы педагогической поддержки — лишь один из примеров попытки создать такие условия. Здесь многое наработано, но сделать предстоит ещё больше.

Педагогическая поддержка является одной из культуросообразных форм гуманистического образования. Она имеет свою историю как элемент свободного воспитания. Возрождение педагогической поддержки в пореформенной России — явление естественное. Оно свидетельствует о том, что культурные модели образования, базирующиеся на гуманной педагогике, сохраняют своё значение, несмотря на неблагоприятные условия, и обновляются, как только начинает проявляться ориентация образования на личность. Однако как всякое явление, несущее в себе идею свободы (самого эксплуатируемого понятия современности), педагогическая поддержка требует особых условий для своей самоорганизации, а значит и дополнительных усилий самих педагогов (а не субъектов управляющих структур, которые могут порой принести больше вреда, чем пользы в процессах управления поддержкой на основе устаревших норм).

В образовании должен действовать (и уже действует во многих альтернативных и инновационных системах) собственный, не подвластный временным социокультурным влияниям **культурный императив**, обращённый к внутреннему миру личности, к культурной идентичности индивидуальности, к творческому потенциалу человека, к его потребности в свободной самореализации, с одной стороны, и к демократическим принципам самоуправления, к открытости и гибкости связей и отношений, действующих на разных уровнях системы образования, с другой.

## Литература

- Амонашвили Ш.А.* Размышления о гуманной педагогике. М., 1995.
- Анохина Т., Крылова Н.* Педагогическая поддержка — иная культура воспитания. // Народное образование. №3. 1997.
- Бедерханова В.П.* // Классный руководитель. №2. 2000.
- Газман О.С.* Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Вып. 3/ Ред. Н.Б. Крылова. М., 1995.
- Газман О.С.* От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. Вып. 2/ Ред. Н.Б. Крылова. М., 1995.
- Газман О.С.* Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. №6. 1998.
- Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня/ Под ред. Н.Л. Селивановой. М., 1998.
- Инновационное движение в Российском школьном образовании / Под ред. Э.Днепров, А.Каспржака, Ан. Пинского. М.: Парсифаль, 1997.
- Крылова Н.* Как мы можем изменить культурные ценности образования // Народное образование. №9. 1998.
- Культура современного урока/ Под ред. Н.Е. Щурковой. М., 1997.
- Кумарин В.В.* Педагогика в пучине схоластики (методологический диагноз). М., 1999.
- Михайлова Н.Н.* Квалификационные требования к педагогу, работающему в сфере педагогической поддержки ребёнка // Народное образование. №6. 1998.
- Михайлова Н.Н., Юсфин С.М.* Понимать детство // Народное образование. №4. 1998.
- Михайлова Н.Н., Юсфин С.М.* Педагогическая поддержка как предмет управления // Директор школы. №2. 1997.
- Методология, теория и практика воспитательных систем: поиски продолжаются/ Под ред. Л.Н. Новиковой, Р.Б.Вендроновской, В.А.Караковского. М., 1996.
- Новые ценности образования: забота — поддержка — консультирование. Вып. 6/ Ред. Н.Б.Крылова. М., 1996.
- Поляков С.Д.* Психопедагогика воспитания. М., 1996.
- Противоречия школьного воспитания: семь проблем, семь решений. М., 1998.
- Гарри Ричардсон.* Образование для свободы. М., 1997.
- Семенцов В.В.* Индивидуализация классно-урочного образования. Библиотека журнала “Директор школы”. № 6. 1998.
- Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология человека. М., 1995.
- Тьюторство: идея и идеология. Материалы конференции. Томск, 1996.
- Учитель, который работает не так (опыт развития индивидуальности учеников и учителей)/ Под ред. А.Н.Тубельского. М., 1996.
- Френе.* Антология гуманной педагогики. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1997.
- Хуторской А.В.* Эвристическое обучение. Теория, методология, практика. М., 1998.
- Цырлина Т.В.* На пути к совершенству. Антология интересных школ и педагогических находок XX века // Директор школы. Спецвыпуск № 5. 1997.
- Школа самоопределения. Шаг второй/ Ред. А.Н.Тубельский. М., 1994.
- Школа сотрудничества: Практическое руководство для тех, кто хочет стать любимым учителем. М., 1999.