

Парадигма педагогики поддержки

Корнетов Г.Б., заведующий кафедрой педагогики академии социального управления, доктор педагогических наук

Можно ли таким образом организовать образование, чтобы ученики и педагоги стали подлинно равноправными сотворцами, а не просто сотрудничающими участниками учебно-воспитательного процесса? Эта проблема решается в рамках педагогики поддержки.

Характер и особенности педагогики поддержки

Педагогическая поддержка — это система педагогической деятельности, раскрывающая личностный потенциал человека, включающая помощь ученикам, учителям, родителям в преодолении социальных, психологических, личностных трудностей. Процесс совместного с ребёнком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни»¹.

Модель образования, соответствующая парадигме педагогики поддержки, принципиально отличается от привычных подходов к организации воспитания и обучения детей. Реализующий её педагог изначально стремится не вести ребёнка за собой, не управлять им и его развитием, а следовать за воспитанником, создавать условия для самоопределения, самоидентификации и самореализации, поддерживать и помогать ему. Именно такой взгляд на образование ребёнка и на роль учителя в нём определяет общую логику конструирования учебно-воспитательного процесса в рамках парадигмы педагогики поддержки.

Эта логика предполагает, что наставник, начиная педагогическую работу с ребёнком, не должен стремиться к тому, чтобы изначально определить цели, способы и средства его образования. Первая задача, которую решает воспитатель, — знакомство с ребёнком, установление с ним продуктивной коммуникации, базирующейся на взаимном уважении, доверии и интересе, а в идеале — и на взаимной любви.

Установив с питомцем контакт, общаясь с ним, наставник решает вторую задачу — пытается

познать ребёнка. Он стремится понять, какими потребностями и способностями ребёнок уже обладает, каковы мотивы его поведения, чем он интересуется. Воспитатель пытается понять, в чём заключается глубинный личностный потенциал каждого ребёнка, уловить возникающие у него ситуативные актуальные интересы, определить, какие проблемы и почему мучают воспитанника, выявить их причины.

Только решив эти задачи, наставник, действующий в рамках модели поддерживающего образования, может делать следующие шаги в педагогической работе с детьми. Эти шаги могут осуществляться в трёх основных направлениях.

Во-первых, они могут быть связаны с поддержкой ребёнка в познании себя, в осознании своего опыта, в осмыслении своих интересов и возможностей. На этой основе учитель помогает ребёнку определить и вербализовать цели собственного развития, продвижения в жизни, исходя не из своих представлений о том, каким должен стать воспитанник, а из внутреннего потенциала ребёнка, его опыта жизнедеятельности. Сформулировав совместно с ребёнком цели его образования, а точнее, предоставив питомцу возможности, позволяющие самостоятельно определить эти цели и поспособствовать ему в этом, воспитатель помогает их достичь, создавая для этого необходимые условия.

Во-вторых, действуя в рамках парадигмы педагогики поддержки, воспитатель может помогать ребёнку реализовать свои интересы, которые возникают «здесь и теперь», ситуативны и могут не иметь сколько-нибудь глубинного характера, однако потенциально могут стать более или менее устойчивыми и, следовательно, значимыми для дальнейшей жизни воспитанника, для его дальнейшего образования.

И, наконец, в-третьих, педагогика поддержки ориентирует наставника на содействие ребёнку в осознании его проблем, в понимании их истинных причин, в формировании целей, связанных с необходимостью решить эти проблемы.

Таким образом, в рамках педагогики поддержки цель образования ребёнка оказывается продуктом совместных

¹ Коджаспирова Г.М. Педагогика. М., 2003. С. 112.

усилий воспитателя и воспитанника. Содержание этой цели не определяется лежащими вне ребёнка представлениями о том, каким он должен быть, а «выводится» из него самого при его самом непосредственном, активном и всё более возрастающем участии.

Педагогика поддержки ставит перед наставником две проблемы. Во-первых, необходимость создавать условия, стимулирующие участие воспитанника в качестве сотворца процесса собственного образования с опорой на его потребности и способности, мотивы и интересы. И, во-вторых, нейтрализацию (недопущение) возможных антисоциальных и личностно-деструктивных целей, которые могут, например, отражать склонность ребёнка к воровству, наркотикам, алкоголю и т.п. Воспитатель вводит некоторые социально и личностно значимые ограничения, предоставляя воспитаннику возможность для свободного выбора, ориентированного на его внутренний мир, создавая условия для самоопределения и самореализации ребёнка.

Определив совместно с учеником цели его образования, а в идеале — создав условия для того, чтобы он наметил цели собственного развития, педагог поддерживает, содействует ученику в движении по направлению к ним. Модель поддерживающего образования практически исключает неприятие педагогических целей учителя учеником, так как воспитатель не навязывает ребёнку свои цели, своё представление о его благе, а исходит из его собственных жизненных целей и на их основе организует образование. Это и резко повышает эффективность учебно-воспитательного процесса.

Педагогика поддержки направлена на то, чтобы помочь ребёнку познать самого себя, уловить свою уникальность и неповторимость, реализовать собственную индивидуальность, построить свою траекторию жизненного пути и в соответствии с этим траекторию образования. Сами цели воспитания и обучения ребёнка в контексте педагогики поддержки корректируются по мере его развития и взросления, его новых интересов и проблем, потребностей и способностей, изменения мотивов поведения, при всё нарастающем участии ребёнка в организации собственного образования, участии, которое становится всё более осознанным, активным и самостоятельным. В процессе поддерживающего образования воспитатель и воспитуемый оказываются равноправными субъектами, сотворцами педагогического процесса.

Педагогика поддержки принципиально противостоит традиционным педагогическим стереотипам. По мнению Н.Б. Крыловой, «педагогическая поддержка (как принцип, позиция и способ педагогической деятельности) предполагает совершенно другую педагогику (педагогическую практику и теорию), в которой всё противопоставлено педагогике воздействия. Педагогика поддержки, которая создаётся в настоящее время энтузиастами гуманного, свободного воспитания, не просто «ориентирована на ребёнка», она вся зависит от него и определяется им. Именно это позволяет говорить об её иной педагогической культуре. Педагогика поддержки — это реальная понимающая педагогика, которая в отличие от педагогики воздействия может эффективно решать задачи изменений личностных качеств и ребёнка, и взрослого, поскольку они оба гибко меняют своё поведение и сообща строят пространство сотрудничества, чего отродясь не было в педагогике воздействия, ставящей сугубо поверхностные социализирующие цели. Педагогика поддержки — это педагогика глубинного общения, где встречаются не учитель и ученик, не воспитатель и воспитанник, а два разных человека (маленький и большой), которым есть что сказать друг другу. Суть глубинного общения состоит не столько в том, чтобы задать ребёнку направляющий его самоопределение вопрос, сколько стимулировать философское размышление ребёнка по поводу ситуации, подкрепить рефлексию, в которой он и обретает своё новое «Я», и изменяет свои взгляды»².

При таком подходе ребёнок становится подлинным субъектом собственного развития, именно от его внутреннего мира, его потенциала, интересов и проблем зависит цель его образования и средства её достижения. Ребёнок превращается из средства достижения учебных и воспитательных целей наставника, что, по существу, задаётся парадигмами педагогики авторитета и педагогики манипуляции, в образовательную цель собственного развития, поддерживаемого наставником.

Педагогика поддержки в теории свободного воспитания

Исторические корни педагогики поддержки уходят в глубь столетий. Её элементы просматриваются в образовательной деятельности великого учителя древности Сократа, который в V в. до н.э. обучал молодых людей, внутренне созревших до искания истины и обращавшихся к «му-

² Крылова Н.Б. Культурология образования. М., 2000. С. 129. (Новые ценности образования. Вып. № 10).

дрейшему из греков» с просьбой помочь им найти ответы на мучившие их вопросы. Сократ поддерживал самостоятельные духовные искания своих учеников, подводя их к постижению сути вещей. По его мнению, истина содержалась внутри человека, и задача учителя заключалась не в том, чтобы дать ученику истинное знание, а в том, чтобы помочь ученикам открыть его в себе, поддержать в духовных исканиях.

Своё целостное концептуальное воплощение педагогика поддержки впервые обрела на рубеже XIX–XX вв. у теоретиков и практиков свободного воспитания.

Непосредственный предшественник педагогической идеологии свободного воспитания, создатель теории «свободного образования» в янополянский период своей педагогической деятельности Л.Н. Толстой был убеждён в том, что учитель должен следовать за ребёнком, как за более совершенным и гармоничным существом, а не вести его за собой, формируя в соответствии со своими представлениями о том, каким он должен стать.

Серьёзные попытки теоретически разработать подходы, типичные для педагогики поддержки, и найти пути их реализации в практике образования были предприняты рядом педагогов-гуманистов в конце XIX — начале XX в. в условиях так называемой педоцентристской революции, одной из движущих сил которой было развитие комплекса наук, изучающих человека, и прежде всего психологии.

Кредо педоцентризма сформулировал в 1899 г. Д. Дьюи: «В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести. Это — перемена, революция, подобная той, которую произвёл Коперник, когда астрономический центр был перемещён с Земли на Солнце. В данном случае ребёнок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он — центр, вокруг которого они организуются»³. Д. Дьюи вторил швейцарский педагог и психолог Э. Клапаред, указывавший на «необходимость изучать естественные проявления детей и в соответствии с ними организовывать воспитательную деятельность. Методы и программы вращаются вокруг ребёнка, а не ребёнок, изо всех сил старающийся крутиться вокруг программы, составленной без какого-либо учёта его особенностей, — вот именно такую «коперникову революцию» требует психология от педагогики»⁴.

На рубеже XIX—XX вв. наиболее радикальные педагоги-гуманисты отстаивали понимание об-

разования как способ создать условия для самовыражения и свободного развития детей, отказ от традиционного педагогического руководства становлением ребёнка и исключения какого-либо принуждения и насилия по отношению к нему. Разработанная ими педагогическая идеология легла в основу движения свободного воспитания, многим представителям которого были близки подходы педагогики поддержки.

Главный принцип свободного воспитания, максимально созвучный идеалам педоцентрической революции, — «исходя из ребёнка» — сформулировала шведская общественная деятельница, писательница и педагог Э. Кей в 1899 г. в книге «Век ребёнка». На место получившего распространение в XIX столетии лозунга Ф. Фребеля «Жить ради детей» она выдвинула лозунг «Дайте жить детям».

Э. Кей настаивала на необходимости организации образовательного процесса на основе наблюдений за спонтанным поведением ребёнка. Она требовала от педагога «спокойно предоставлять природе свободу помогать самой себе и не ускорять эту самопомощь, а только следить, чтобы окружающие обстоятельства и обстановка поддерживали работу природы»⁵.

Немецкий педагог Л. Гурлитт сформулировал следующие важнейшие принципы свободного воспитания. Во-первых, понимание самого воспитания как помощи природе ребёнка; во-вторых, осуществление педагогической деятельности только и исключительно с опорой на систематическое наблюдение за каждым конкретным ребёнком; и, наконец, в-третьих, стремление к тому, «чтобы развитию каждого отдельного человека согласно с его природой в великом движении национального и человеческого развития была предоставлена полная самостоятельность, полная свобода»⁶.

Эти принципы были присущи всем представителям движения свободного воспитания. Однако некоторые из них, опираясь на провозглашённые подходы, конструировали манипулятивные модели образования, другие же двигались в русле идеологии педагогики поддержки. К числу последних прежде всего следует отнести К.Н. Вентцеля и А. Нила.

К.Н. Вентцель был наиболее выдающимся представителем дви-

³ Дьюи Д. Школа и общество / Пер. с англ. М.—П.г. Б.г. С. 40–41.

⁴ Цит. по.: Амлин Д. Эдуард Клапаред // Перспективы. 1987. № 3. С. 129.

⁵ Кей Э. Век ребёнка / Пер. со шведск. М., 1910. С. 2.

⁶ Гурлитт Л. О воспитании / Пер. с нем. // Свободное воспитание: Хрестоматия. М., 1995. С. 83.

жения свободного воспитания в России. Он требовал освобождения ребёнка от «цепей невидимого рабства», которыми его опутывает воспитание, ограничивая детскую свободу и препятствуя развитию индивидуальности⁷. При организации образовательной работы с детьми К.Н. Вентцель призывал опираться на присутствующее, по его мнению, каждому человеку естественное стремление к максимально полной реализации в активной деятельности своего «Я».

По мнению К.Н. Вентцеля, для педагога исходной точкой и конечной целью воспитательных усилий должен быть только и исключительно конкретный ребёнок: «Воспитание должно добиваться того, чтобы каждый настоящий момент жизни ребёнка был полон и имел значение сам по себе, а не как переходная ступень к более зрелому возрасту»⁸.

Требую признать волю воспитанника равноценной воле воспитателя, он подчёркивал необходимость создания условий для того, чтобы ребёнок мог свободно и сознательно выбирать путь своей жизни. К.Н. Вентцель утверждал, что каждый ребёнок в силу своей уникальности нуждается в системе воспитания, которая не может быть чем-то готовым, заранее данным, окончательно установленным, а, наоборот, предполагает постоянный поиск и обновление: надо стремиться к тому, «чтобы ребёнок научился как можно раньше сознательно ставить сам себе цели и сознательно стремиться к их достижению при помощи им же самим себе избранных средств»⁹.

В сентябре 1917 г. К.Н. Вентцель написал Декларацию прав ребёнка, значительно более радикальную, чем аналогичный документ, приня-

во ребёнка выбирать себе воспитателей, но и уходить от родителей, если они его плохо воспитывают.

1 сентября 1906 г. К.Н. Вентцель и его единомышленники открыли в Москве Дом Свободного Ребёнка, просуществовавший до середины 1909 г.¹¹ Это была интереснейшая попытка практического осуществления идей свободного воспитания. Опыт уникального образовательного учреждения был обобщён и теоретически осмыслен К.Н. Вентцелем в ряде работ; к наиболее значительным из них относятся «Дом Свободного Ребёнка (Как создать свободную школу)» и «Идеальная школа будущего и способы её осуществления». В этих произведениях он рассмотрел различные стороны организации школьной жизни на основе принципов свободного воспитания. В них, как и во многих других произведениях К.Н. Вентцеля, содержатся положения, исключительно важные для понимания сущности парадигмы педагогики поддержки.

К.Н. Вентцель рассматривал Дом Свободного Ребёнка как педагогическую общину, состоящую из единомышленников — детей, воспитателей (учителей), родителей — и приближающуюся к тому типу «идеального общества», которое стремится к возможно более полному осуществлению в своей жизни идей свободы, братства и справедливости.

Создание «идеальной школы» К.Н. Вентцель рассматривал как дело чрезвычайно трудное и медленное, которое должно осуществляться при активнейшем творческом участии её питомцев. Он подчёркивал необходимость изучения детей, в частности, наблюдения за ними в свободных играх для определения того направления, в котором педагоги должны организовывать свою работу.

В основе деятельности Дома Свободного Ребёнка должен лежать не учебный план, а план жизни детей, обеспечивающий целостное свободное развитие каждого воспитанника. Образовательная работа идеальной школы не может базироваться на традиционных программах обучения: «В «Доме Свободного Ребёнка» создадутся естественные программы, приуроченные к природе и жизни детей, получающих там своё образование. А такие программы не могут быть предписаны и продиктованы извне, они могут только вырасти изнутри, и я взял бы на себя неблагоприятную задачу, если бы занялся составлением их... Учитель вместе со своими учениками должен выработать план преподавания: этот план должен быть их коллективным

⁷ См.: Вентцель К.Н. Освобождение ребёнка. М., 1923.

⁸ Вентцель К.Н. Свободное воспитание. М., 1993. С. 18.

⁹ Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад // Вентцель. М., 1999. С. 44. (Антология гуманной педагогики).

¹⁰ См.: Вентцель К.Н. Провозглашение Декларации прав ребёнка // Там же.

¹¹ См.: Кистяковская М.В., Горбунова-Посадова Е.Е. Первый опыт свободной трудовой школы. «Дом свободного ребёнка». М.-Пг., 1923; Михайлова М.В. Дом свободного ребёнка (К 125-летию со дня рождения К.Н. Вентцеля) // Советская педагогика. 1983. № 4.

тый в 1959 г. Генеральной Ассамблеей Организации Объединённых Наций. «Ребёнок, — провозглашал он, — во всех возрастах своей жизни в своей свободе и правах равен со взрослым совершеннолетним человеком... Каждый ребёнок имеет право уклониться от того воспитания и образования, которое идёт вразрез с его индивидуальностью»¹⁰. К.Н. Вентцель провозглашал не только пра-

результатом, и тогда осуществление и проведение его явится не только осуществлением воли учителя, но осуществлением и воли самих учеников»¹². Главным для организации учебно-воспитательного процесса в Доме Свободного Ребёнка было создание условий для сохранения за каждым ребёнком полной духовной самостоятельности.

После Октябрьской революции 1917 г. и утверждения в нашей стране тоталитарного советского режима развитие педагогики поддержки в теории и практике отечественного образования оказалось существенно затруднено. В Советском государстве прервалась традиция свободного воспитания, продолжавшая развиваться на Западе.

В 1924 г. в Англии А. Нил основал школу Саммерхилл и успешно руководил ею на протяжении четырёх десятилетий¹³. Он видел цель образования в воспитании счастливого человека, т.е. человека, который способен обрести себя в окружающем мире. А. Нил был убеждён, что каждый ребёнок должен самостоятельно определиться в жизни, найти своё призвание. Поэтому в образовании, утверждал он, если с чем и следует считаться, так только с творчеством и самовыражением воспитанников независимо от того, в какой сфере жизни учеников они осуществляются.

А. Нил призывал дать детям жить своей жизнью, не мешать их естественному, а следовательно, правильному развитию. Воспитанники, утверждал он, нуждаются не столько в обучении, сколько в понимании и любви. Он был противником планирования педагогической работы, которое могло помешать детям жить собственной жизнью. По глубокому убеждению А. Нила, они могли научиться только тому, чему хотели научиться сами. Учителя в Саммерхилле не имели права ничего навязывать детям, для которых учебные занятия не были обязательными. Педагоги должны были ориентироваться на интересы воспитанников.

На протяжении всей своей долгой жизни А. Нил словом и делом отстаивал право ребёнка жить и развиваться свободно уже с младенческого возраста. Единственный критерий деятельности педагога, утверждал он, — интерес ребёнка, а лучший воспитатель детей — природа, естественной работе которой и должны способствовать взрослые.

А. Нил был последним классиком свободного воспитания, течения в педагогике, оказавшего огромное влияние на развитие гуманистических подходов в теории и практике мирового образования в XX столетии.

Традиции педагогики поддержки в западной гуманистической педагогике

В 1950–60-е гг. на Западе на базе так называемой гуманистической психологии как особое течение оформилась гуманистическая (феноменологическая) педагогика¹⁴.

Представители гуманистической педагогики продолжили многие традиции свободного воспитания и разработали ряд проблем, существенно важных для парадигмы педагогики поддержки. Ключевые идеи гуманистической педагогики сформулировали американские психологи А. Маслоу и К. Роджерс.

Согласно А. Маслоу, целью гуманистического образования является сам человек, который самостоятельно творит себя. Образование должно соответствовать интересам каждой конкретной личности. Главная задача образования, утверждал А. Маслоу, заключается в том, чтобы помочь человеку максимально полно реализовать его возможности.

Рисуя образ идеального образовательного учреждения, А. Маслоу писал: «Идеальный колледж станет своего рода тихой гаванью образования, в которой каждый сможет попытаться найти себя, выяснить, кто он такой и к чему он стремится, чем он хорош и чем плох... Основной целью идеального колледжа будет познание собственной идентичности и неотрывное от него познание своего предназначения. Что я имею в виду, когда говорю о познании собственной идентичности? Я имею в виду признание человеком своих истинных желаний и своих истинных свойств, разрешение, выданное самому себе, жить именно так, чтобы полностью воплощать и выражать себя. Человек обучается аутентичности, он становится искреннее, позволяет себе честное и спонтанное самовыражение в речах и в повседневном поведении»¹⁵.

К. Роджерс подчёркивал, что гуманистический педагог обязан принимать ребёнка таким, какой он есть, помогать ему заглядывать в самого себя, понимать, что он собой представляет, способствовать и радоваться его росту и самоактуализации. Только понимая мысли и чувства своего

¹² Там же. С. 139, 141.

¹³ См.: **Валеев А.А.** Педагогика свободы Александра Нейлла. Казань, 2002.

¹⁴ См.: **Пилиповский В.Я.** Неогуманистические идеи в западной педагогике // Педагогика. 1993. № 6.

¹⁵ **Маслоу А.Г.** Дальние пределы человеческой психики /Пер. с англ. СПб., 1997. С. 195.

ученика, учитель сможет способствовать тому, чтобы учение стало значимым для воспитанника, обрело для него личностный смысл.

Утверждая, что цель, к которой более всего стремится человек, заключается в том, чтобы стать самим собой, К. Роджерс исходил из того, что наставник должен помогать своим питомцам осознать свои проблемы и поддерживать их в решении этих проблем. Он призывал создавать ситуацию открытости детей по отношению к проблемам окружающего мира, затрагивающим их жизнь. «...Учащиеся, которые находятся в реальном контакте с жизненными проблемами, — писал он, — хотят учиться, хотят расти, хотят открывать, надеются научиться, желают создавать».

Представители гуманистической педагогики, уделяя особое внимание личной инициативе учащихся в образовании, доказывают необходимость перехода от традиционного обучения, направляемого «извне», к обучению, направляемому «изнутри», которое только и обеспечивает самореализацию личности. При этом они утверждают, что можно использовать любые формы учебной работы, соответствующие интересам и потребностям детей, их сознательному свободному выбору. Ги Лефрансуа обращает внимание на то, что гуманистическая педагогика делает акценты на развитии представлений о «Я» и индивидуальной идентичности, а также на признании и формировании личных ценностей.

Сторонники гуманистической педагогики критически относятся к идеалу свободной педагогики. Так, Р. Бернс пишет: «Полная спонтанность и отсутствие организации так же губительны в школе, как и в семье, ибо они лишают ребёнка ориентиров, необходимых для позитивного развития личности, в частности для подлинного учения. Поэтому, руководствуясь принципами тёплого, дружелюбного общения, сотрудничества и безусловного позитивного отношения, учитель должен предъявлять ребёнку совершенно определённые требования и устанавливать для его поведения границы, которые тем не менее оставляли бы место для личной ответственности и инициативы учащихся»¹⁶.

Идеи педагогики поддержки в теории и практике современного отечественного образования

Идеи педагогики поддержки вновь интенсивно стали разрабатываться в нашей стране со второй половины 80-х гг. XX в. и офор-

мились в целостную концепцию «педагогической поддержки», созданную к середине 90-х гг. О.С. Газманом (1936–1996) и группой его сотрудников (Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфиным, Н.Б. Крыловой, Т.В. Анохиной и другими учёными).

Концепция педагогической поддержки ставила своей задачей развитие и обоснование подходов, позволяющих преодолеть социоориентированность традиций советской школы и педагогики, заострить внимание деятелей отечественного образования на проблеме создания условий, которые необходимы для самореализации индивидуальности каждого ребёнка. О.С. Газман и его сотрудники при решении этой задачи опирались на достижения теории и практики западной гуманистической педагогики.

Формирующиеся идеи педагогической поддержки нашли своё воплощение в концепции «Обоснование новых целей и задач воспитания в условиях перестройки в общеобразовательной школе» (1989), в концепции и программе «Содержание деятельности и опыт работы освобождённого классного руководителя (классного воспитателя)» (1992). Концептуально эти идеи оформились в материалах проекта «Педагогическая поддержка детей в образовании» (1995), а также на страницах сборников серии «Новые ценности в образовании», издаваемых с 1995 г. Опыт практической реализации идей педагогической поддержки был представлен на страницах журналов «Народное образование», «Классный руководитель», «Директор школы». В 2001 г. была издана книга Н.Н. Михайловой и С.М. Юсфина «Педагогика поддержки», ставшая первым развёрнутым систематическим изложением теоретических и методических материалов, отражающих основное содержание идей педагогической поддержки и проверенных опытом рекомендаций по их практическому применению в школе. В 2003 г. Е.А. Александрова издала монографию «Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики свободы».

Концепция педагогической поддержки стала итогом исканий группы отечественных педагогов, пытавшихся осмыслить сущность и перспективы гуманизации российского образования. О.С. Газман связывал понимание гуманизма не просто с провозглашением человека высшей ценностью, «мерой всех вещей», но и с признанием его прав на интеллектуальную и экономическую свободу, моральную автономию, социальную суверенность (естественно, при наличии у него социальной, этической и индивидуальной ответственности за принимае-

¹⁶ Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. М., 1986. С. 364.

мые им решения). О.С. Газман следующим образом характеризовал «гуманистические максимумы (или принципы) воспитания [образования. — Г.К.]»:

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 неприятия преодолевай нравственными средствами;
не унижай достоинства своей личности и личности ребёнка;
дети — носители грядущей культуры; соизмеряй свою культуру с культурой растущего поколения; воспитание — диалог культур;
не сравнивай никого ни с кем, сравнивать можно результаты действий;
доверяй — не проверяй!
признавай право на ошибку и не суди за неё; умей признать свою ошибку;
защищая ребёнка, учи его защищаться»¹⁷.

Ведущей антропологической константой гуманистического мировоззрения и практики О.С. Газман считал признание необходимости свободного развития каждого человека и создание всех возможных условий для осуществления этого. «Современное гуманистическое представление о человеке, — утверждал он, — предполагает рассмотрение его и как существа природного (биологического), и как социального (культурного), и как экзистенциального (независимого, самосущего, свободного). Ключевой характеристикой этого третьего измерения является свободоспособность — способность к автономному неконформистскому существованию, способность самостоятельно, независимо (учитывая, но преодолевая биологическую и социальную заданность) строить свою судьбу, отношения с миром, реализовать самостоятельно познанное жизненное предназначение, осуществляя собственный, индивидуальный (особый) выбор»¹⁸.

В философии и педагогике тоталитарного социализма, по мнению О.С. Газмана, произошла односторонняя подмена категории свободы категорией необходимости. Это привело к превращению человека из цели развития в средство достижения целей, формулируемых государством и его институтами.

О.С. Газман рассматривал образование как гармоничное единство двух существенно различных процессов — социализации и индивидуализации. Как способ социализации человека, как

целенаправленно организованное введение человека в мир социальных норм, ценностей, отношений, способов деятельности, коммуникативных систем образование осмысливает «педагогика необходимости», ставящая ребёнка в заранее определённые рамки, рассматривающая его как «предмет воспитания» или «объект обучения». Педагогика необходимости решает важнейшие задачи организации развития ребёнка, помогая ему встроиться в «общее для всех» пространство жизни. Она может быть как гуманной, так и авторитарной в зависимости от того, на каких принципах строится и какими средствами реализуется. Однако она безусловно важна и нужна для организации полноценного развития человека.

Как способ индивидуализации, образование предстаёт в качестве процесса, направленного на развитие «самости» человека, на раскрытие его уникальности, на содействие в автономном духовном самостроительстве, в формировании способности к жизненному самоопределению. «Индивидуализация в образовании, — подчёркивал О.С. Газман, — есть система средств, способствующая осознанию растущим человеком своего отличия от других: своей слабости и своей силы — физической, интеллектуальной, нравственной, рукотворной, творческой — для духовного прозрения в понимании себя, для самостоятельного и успешного продвижения в дифференцированном образовании, выборе собственного смысла жизни и жизненного пути. Иначе говоря, речь идёт о помощи человеку в личностном самоопределении и самодвижении... В связи с вычленением сферы индивидуализации появляется необходимость выделить особый педагогический процесс, его обеспечивающий, — педагогическую помощь и поддержку ребёнку в индивидуальном развитии, т.е. в саморазвитии»¹⁹. Эти вопросы ставит и решает «педагогика свободы», главная задача которой — поддержка человека в обретении внутренней свободы, обеспечение формирования у него способности самореализоваться в деятельности и общении.

И если педагогика необходимости может и должна, с точки зрения О.С. Газмана, опираться на традиционные механизмы

¹⁷ Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Вып. 2. Содержание гуманистического образования. М., 1995. С. 19.

¹⁸ Газман О.С. Педагогика свободы? Педагогика необходимости? // Учительская газета. 1997. № 18. С. 15.

¹⁹ Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе. М., 1995. С. 59.

воспитания и обучения, наполняя их гуманистическим содержанием, то педагогика свободы вынуждена опираться на принципиально иной, гуманистический по самой своей сути, механизм педагогической поддержки. В систему педагогической поддержки он включал и социальную, и психологическую, и медицинскую поддержку в той мере, в какой они интерпретируются образовательным учреждением, оказывающим ребёнку помощь в индивидуальном развитии и таким образом обеспечивающим его индивидуализацию («выращивание индивидуальности»).

Разводя понятия обучения, воспитания и педагогической поддержки в рамках развиваемой им гуманистической концепции образования, О.С. Газман писал: «Обучение» означает, что школа должна дать систематические знания об окружающем человеке мире природы и общества, научить способам познания мира. Под «воспитанием» понимается процесс предъявления детям для самоопределения принятых в данной культуре (обществе, нации, государстве) ценностей, нравственных норм отношений к людям и предметам их труда, образцов поведения. Под «педагогической поддержкой» в настоящий момент мы понимаем превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, в принятии школьных правил; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией, с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением)²⁰.

Педагогическая поддержка призвана помочь растущему человеку ответить на вопросы «Каким быть именно мне?», «Кем быть?», «Как жить?». Она помогает ему сконструировать индивидуально-неповторимый образ жизни, выбрать оптимальный режим физических, интел-

лектуальных и эмоциональных нагрузок, определить способы реагирования на удачу и невзгоды, формы проведения досуга. Конкретизируя понятие «педагогической поддержки», И. Фрумин писал: «...Поддержка является не только помощью ребёнку, попадающему в жернова обучения и

воспитания. У неё есть собственная, лежащая вне этих процессов задача — выращивание индивидуальности... Если мы говорим о педагогической поддержке, то нужно выделить собственно образовательный слой этой работы. «Поддерживатель» не просто помогает школьнику. Он передаёт ему средства разрешения внутренних и внешних конфликтов, установления отношений, самоопределения. Мягче говоря, речь идёт не столько о передаче средств, сколько о помощи в их выработке»²¹.

О.С. Газман обращал особое внимание на то, что поддерживать можно лишь то, что у ребёнка уже есть (его «самость», самостоятельность) и требует дальнейшего развития, реализации. «Предметом педагогической поддержки, таким образом, — писал О.С. Газман, — становится процесс совместного с ребёнком определения его собственных интересов, целей, возможностей путём преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить своё человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни. Ключевые слова воспитания [образования. — Г.К.]: проблема педагога как представителя государства, общества, поскольку это ему надо приобщить ребёнка к должному. Ключевые слова педагогической поддержки: проблема ребёнка»²².

Н.Н. Михайлова и С.М. Юсфин видят задачу воспитателя, работающего в режиме педагогической поддержки, в совместной с ребёнком рефлексии ситуации жизнедеятельности питомца и таким образом в обучении его умению видеть собственные жизненные ситуации (и себя в этих ситуациях), анализировать их с точки зрения определения, во-первых, мотивов и интересов («чего хочется»), во-вторых, того, с чем ребёнок объективно может справиться сам («что можется»), в-третьих, существующей проблемы («что бы хотелось мочь и что этому мешает»), в-четвёртых, целей и путей взаимодействия с необходимыми людьми («что объективно ещё не под силу, какая и от кого нужна помощь»).

По мнению Т.В. Анохиной, «основными принципами обеспечения педагогической поддержки могут служить согласие ребёнка на помощь и поддержку; опора на наличные силы и потенциальные возможности личности; вера в эти возможности; ориентация на способность ребёнка самостоятельно преодолевать препятствия; совместность, сотрудничество, содействие; конфиденциальность (анонимность); доброжелательность и безоценочность; безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинств

²⁰ Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. 1998. № 6. С. 109.

²¹ Фрумин И. Педагогическая поддержка: между помощью и выращиванием // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. М., 1996. С. 27.

²² Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Вып. 6. Забота — поддержка — консультирование. М., 1996. С. 29.

ва; реализация принципа «Не навреди»; рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату»²³.

Т.В. Анохина также определила этапы педагогической поддержки: диагностический, поисковый, договорный, деятельностный, рефлексивный. Диагностический этап имеет своей целью осознание ребёнком собственной проблемы. Задача педагога — помочь воспитаннику сформулировать эту проблему. Цель поискового этапа — принятие ребёнком на себя ответственности за разрешение проблемы. Задача педагога сводится к поддержке любого выбора, сделанного ребёнком, к выражению готовности помочь ему в любом случае.

Договорный этап позволяет на добровольной основе распределить между воспитателем и воспитанником действия, направленные на решение проблемы, определить, что каждый из них берёт на себя. Деятельностный этап становится таковым и для ребёнка, который пытается решить проблему, и для педагога, который поддерживает его. На рефлексивном этапе наставник создаёт условия, способствующие тому, чтобы ребёнок сам оценил свои действия и достигнутый результат.

Говоря о квалификационных требованиях к воспитателю, работающему в сфере педагогической поддержки детей, Н.Н. Михайлова выдвигает на первый план: способность педагога к личностно-профессиональному самоопределению в ценностях педагогической деятельности; его способность строить рефлексивную практику; децентрацию педагога с собственных личностных проблем на проблемы ребёнка; способность педагога проектировать этапы педагогической поддержки, учитывая конкретную ситуацию конкретного ребёнка, и те возможности, которыми обладает он сам, ребёнок и другие люди; способность педагога быть адекватным любой ситуации, использовать все имеющиеся ресурсы; способность человека строить собственный сценарий профессиональной деятельности: от ценностного смысла и целей до конкретного разового действия, которое видится как одно из звеньев единой цепи²⁴.

Педагогическая поддержка рассматривается её теоретиками как образовательная деятельность, которую должны осуществлять специально подготовленные люди — прежде всего освобождённые классные воспитатели, социальные педагоги.

В странах с прочными демократическими традициями, педагогика поддержки уже сегодня

проникает в массовую практику образования. Так, например, педагогический институт г. Икста (Дания) готовит социальных педагогов, призванных работать в рамках этой образовательной парадигмы. Их главная задача — содействовать человеку любого возраста и состояния здоровья максимально полно реализовать свой жизненный потенциал. В статьях современных исследователей анализируется опыт разработки и применения педагогической поддержки (О.С. Газмана) за рубежом²⁵.

Исторически возникновение и развитие идей педагогики поддержки и их парадигмальное оформление отражало объективную потребность в поиске механизмов, обеспечивающих индивидуализацию человека, формирование у него способности к самоопределению и самореализации.

В истории педагогики модели поддерживающего образования были неразрывно связаны со становлением либерально-демократических традиций общественной жизни, с возрастанием внимания к человеческой индивидуальности. Позиции педагогики поддержки заметно усиливаются по мере утверждения такой социальной ситуации, которая акцентирует внимание на ценности человека не как дисциплинированного и прилежного исполнителя, а как уникального творческого существа, подлинного субъекта собственной жизни.

Одна из особенностей педагогики поддержки заключается в том, что она не поддается алгоритмизации и технологическим описаниям. Это объясняется предельной индивидуализацией образовательной деятельности, ориентированной на ситуацию «здесь и теперь», на неповторимость человеческой индивидуальности. Для распространения рассматриваемой модели образования основным является, кроме необходимых общественных условий, формирование соответствующей позиции педагога, его способности и желания познать каждого конкретного ребёнка и поддерживать питомца в самоопределении и самореализации. □

²³ Анохина Т. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Новые ценности образования. Вып. 6. Забота — поддержка — консультирование. М., 1996. С. 77.

²⁴ См.: Михайлова Н. Квалификационные требования к педагогу, работающему в сфере педагогической поддержки детей // Народное образование. 1998. № 6.

²⁵ См.: Анохина Т. и др. Идеи и технологии поддержки в образовании США, Великобритании, Голландии // Воспитание и педагогическая поддержка детей. М., 1996; Маклафин К. Исследование системы педагогической помощи и поддержки в школах Англии и Уэльса // Новые ценности в образовании. Забота — поддержка — консультирование. М., 1996.