

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ВОСПИТАНИЕ — ВОСПИТАНИЕ, ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЛИЧНОСТЬЮ?

Из опыта средней общеобразовательной школы № 50 г. Ульяновска

Интеллигентный новобранец: «Скажите, товарищ старшина, ориентирован ли на личность автомат Калашникова?»
Старшина: «Который на складе — ориентирован, а который в бою — не только ориентирован, но ещё и нацелен».

Армейский юмор



**Владислав
Вершинин,**

заведующий научно-исследовательской лабораторией развития инновационных процессов в образовательных учреждениях Ульяновского института повышения квалификации работников образования, кандидат педагогических наук, доцент

Личностно ориентированное воспитание... Есть множество толкований этого термина в педагогике. И в любой трактовке присутствует некая двусмысленность, семантическая нестыковка. Ведь воспитание как процесс и сумма направленных воздействий извечно обращено, во-первых, к некоторой группе людей, а во-вторых — к каждому её представителю. А этот представитель, надо полагать, — личность. И обратно: воспитывая (или перевоспитывая!) конкретную личность, мы всегда делаем это в интересах того или иного социума. То есть воспитание одновременно ориентировано общностно и личностно. В противном случае придётся признавать, что солдат вне строя — личность, а солдат в строю и в бою — социализированный индивид.

А что, если прав старшина из армейской байки: общая расплывчатая ориентированность реализуется посредством конкретной нацеленности? Тогда — как «нацелить» на личность конкретного ученика процесс школьного воспитания, неизбежно имеющий фронтальный характер? И можно ли это сделать?

Исходные позиции

Монолит советского общества рассыпался. Общество быстро и глубоко расслоилось и изменилось. Соответственно изменился и социальный заказ на образование, воспитание и личностные качества выпускника. Юридическая сторона нового социального заказа декларирована Конституцией РФ и Законом РФ «Об образовании». Однако, чтобы осознать, какой человек нужен новому обществу в действительности, похоже, потребуются многие годы.

Между тем школа не может ждать, пока с этой проблемой разберутся философы, политики, социологи, психологи и представители академической педагогики. Ежедневно обучая в своих стенах тех, кто буквально завтра будет представлять новое поколение, она уже сегодня работает либо на будущее России, либо против него, либо вообще вхолостую. Поэтому школа ведёт сегодня собственный поиск.

В ульяновской школе № 50 предметом практико-ориентированного исследования поначалу стало «Личностно ориентированное образование в условиях массовой школы», а результаты его оказались довольно неожиданными.

Выяснилось, что любая из педтехнологий в условиях свободной реализации (свобода выбора была условием эксперимента) упорно стремилась занять специфическую возрастную и предметную нишу в иерархии учебного процесса. Что-то годилось преимущественно для начальных классов, а что-то приживалось, скажем, лишь у учителей конкретного предмета. Из двенадцати испытанных технологий, подпадавших под определение личностно ориентированных, ни одну не удалось реализовать



1

См.: Школа выбора /
Под ред. В. Вершинина.
Ульяновск: ИПК ПРО,
2001.



в том «чистом» виде, на котором настаивали буквально все авторы. Как бы ни уверяли их создатели, ни свойством универсальности, ни обязательной для эффективного употребления нераздельной целостностью они явно не обладали. Технология, абстрагированная от личности и профессионализма её *автора*, от обстоятельств его деятельности, начинала работать только при условии адаптации к личности и профессиональному опыту *потребителя*, к новым реалиям педагогической деятельности¹.

Из первой темы логически вытекло второе исследование: «Личностно ориентированное воспитание как составная часть личностно ориентированного образования в условиях массовой школы». К размышлениям над его результатами мы и хотим пригласить читателя.

ИЩЕМ ВМЕСТЕ

Идея личностно ориентированного образования, формирующего у школьника адекватный современным требованиям уровень общей культуры и активную гражданскую позицию, полагает личностно ориентированным и обучение, и воспитание. **Но если в аспекте обучения теоретические положения и технологические процессы разработаны до степени реализации, то в аспекте воспитания существуют значительные пробелы и в теории, и особенно в технологиях.**

Как любое новое явление, личностно ориентированные технологии воспитания не имеют сегодня общепринятых определений, классификаций, каких-либо стандартизированных описаний. Их описание и практическое применение характеризуются *авторскими вариантами*. За последнее десятилетие в педагогической печати было описано с той или иной степенью подробности множество дидактических инновационных разработок, которые так или иначе обращены к личности учащегося. Многие из них привлекли внимание учителей. Потребность меняю-

щейся школы в инновациях оказалась так велика, что начался стихийный процесс их бесконтрольного массового испытания, применения, адаптации к личности педагога, к уровню его восприятия и подготовленности, к реальным условиям воспитания.

И что же? Массовое заимствование инноваций происходит, как правило, на основе литературных источников, в порядке личной инициативы педагогов, без необходимого научного обеспечения. В результате возникают опасности некритического копирования опыта, механического переноса приёмов педагогической деятельности в иные условия, попытки списать личностные неудачи учителя на недостатки и слабости технологии, и наоборот.

На уровне самосознания школьного учителя обращение к личности ребёнка воспринимается как прямой и обязательный социальный заказ современного общества современной школе. Однако путям и способам педагогического обеспечения этого требования педагог фактически не обучен. Это и понуждает его к поискам.

Проанализировав, как идёт освоение инновации, администрация школы констатировала следующее:

1. В коллективе созрел интерес к идее личностно ориентированного воспитания.
2. Начался спонтанный поиск способов реализации этой красивой идеи.
3. Поиск пошёл малопродуктивным путём индивидуальных проб и ошибок с опорой на случайно подвернувшуюся информацию.

Администрация сделала вывод: если спонтанному поиску педагогов помочь с научно-методическим обеспечением и поддержать организационно, то вместо разрозненных фрагментов персонального опыта можно будет получить целостную и глубоко модифицированную систему воспитательной работы школы. Для этого **поиск необходимо было ввести в организованное русло,**



обеспечить его гласность, оперативно выявлять и объективно оценивать получаемые результаты, и проводить соответствующую коррекцию.

Обращение к технологиям личностно ориентированного воспитания гипотетически позволяло педагогам выйти за рамки традиционной системы воспитательной работы и найти педагогический инструментарий, соответствующий духу времени.

Главным же конечным результатом, по мнению руководителей эксперимента², представлялся новый, научный уровень педагогического процесса в целом по школе и педагогического мастерства каждого отдельного учителя.

Как это бывает при организации творческого поиска по инициативе самой школы, заказ на исследование получился чётким, практико ориентированным. Коллективу предстояло ознакомиться с теорией личностно ориентированного воспитания, инвентаризовать известные воспитательные технологии, определить критерии ориентированности на личность, отобрать технологии для построения личностно ориентированного воспитательного процесса.

С литературой и организацией разобрались довольно быстро, а вот с самими технологиями и механизмами их интеграции в целостный процесс возник ряд проблем.

На рынке технологий

Прежде чем что-то отбирать, пришлось предварительно разбираться с проблемой номинаций. В 1999 году, когда программа поиска ещё только разрабатывалась, в лексиконе педагогики понятие «воспитательная технология» лишь начинало выделяться из более широкого и привычного понятия «методика воспитания» или «методика воспитательной работы». А понятие «личностно ориентированная технология воспитания» утверждалось по аналогии, вслед за уже вошедшим в педагогический обиход родственным понятием, связанным с обучением.

Что же касается личностно ориентированного *подхода* к воспитанию, то в педагогической печати он был представлен как одно из возможных средств реализации провозглашённого Конституцией РФ и Законом РФ «Об образовании» принципа *гуманизации образования*. Одновременно делались попытки придать идее гуманизации учебно-познавательной деятельности конкретные организационные формы, для которых постепенно утверждалось понятие «личностно ориентированные технологии».

Технологии, предназначенные для экспериментальной реализации, подбирались по предварительно выработанному алгоритму. Вначале из педагогической литературы отбиралось всё, что представляло какую-то новизну для коллектива школы, для конкретного учителя. Одновременно вырабатывались критерии, по которым отобранные инновационные материалы можно было отнести к технологиям воспитания вообще и личностно ориентированным в частности. В качестве таких критериев были приняты:

- предоставление учащимся в рамках технологии возможностей выбора дел, групп, ролей, вплоть до участия — неучастия в общем деле;
- ориентация педагога на познание потребностей, идеалов, интересов школьника;
- совместная творческая деятельность учителей и школьников, подчёркивание вклада каждого школьника в совместное дело;
- признание ценности мнений и позиций всех ребят;
- диагностичность результатов с позиций личностного развития каждого.

В ходе коллективного обсуждения из всего разнообразия находок по этим критериям были отобраны и адаптированы к специфическим условиям школы педагогические технологии, наиболее полно отвечающие требованиям личностно ориентированного воспитания. Это:

- игровые педагогические технологии (интеллектуальные игры, общешколь-



2

Директора школы
А.Я. Острых, Н.В. Симонова, заместители директора Г.И. Воронкова, Е.И. Снитко, научный руководитель В.Н. Вершинин.





ная политико-экономическая игра «Новая цивилизация», в ходе которой происходит становление юных граждан, приобретает опыт активного участия в управлении государством);

- проектная технология (разработка социальных проектов различного масштаба сложности — от класса до государства);
- технология коллективных творческих дел (КТД);
- профессиональные технологии (музейные, театральные);
- клубные технологии;
- групповые дискуссии;
- тренинги общения;
- групповая проблемная работа.

Именно эти технологии, по нашему мнению, ставят ребёнка в ситуацию выбора, дают возможность самореализации.

Подготовка к реализации

Априори предполагается, что хороший педагог постоянно держит руку на пульсе педагогической теории. Поэтому неожиданной организационной трудностью стало стойкое нежелание педагогов, выразивших желание участвовать в эксперименте, работать с соответствующей литературой. Психологический барьер, полученный ещё в вузе, удалось преодолеть лишь благодаря использованию коллективных форм работы в созданных нами временных научных комитетах.

Каждый ВНИК согласно предложенному алгоритму должен был представить инструментальное (удобное в практическом пользовании) описание внедряемых технологий. При этом в реферативной форме излагались их теоретические истоки, история создания, суть и опыт практического использования. Каждый учитель излагал своё видение проблемы, а коллективное обсуждение с участием научного руководителя и консультантов позволяло уточнить позиции. (Впоследствии такого рода методические материалы оказались удобными для ознакомления педагогов других школ с сутью и результатами эксперимента.)

Для оценки результатов учебной деятельности издавна разработаны критерии, вошедшие в официальные документы отчётности, — тесты, контрольные работы, экзамены, успеваемость, средний балл, «процент качества» и т.п. Что же касается оценки результатов воспитания и уровня воспитанности, да ещё в аспекте отдельной личности, то тут мнения специалистов резко расходятся. Кто-то ищет критерии, а кто-то утверждает безусловную, принципиальную невозможность таких измерений. *Но эксперимент без диагностики результатов доказательностью не обладает.* Следовательно, необходимо было найти систему диагностики, пригодную хотя бы в приложении к конкретному эксперименту.

С самого начала мы понимали, что какие бы ни были предложены критерии, главным среди них должен быть **показатель развития личности учащегося**. Это развитие действи-

тельно удалось подвергнуть измерениям, но только в рамках характерных разделов программы воспитательной работы: «Я и моё здоровье», «Я — гражданин», «Моё образование», «Мир моих увлечений», «Я и моя семья» и т.д.

Предложенная система диагностики включала в себя критерии, которые можно измерить с помощью формальных показателей (типовой школьной отчётности, стандартных показателей здоровья учащихся, занятости в оздоровительных кружках и секциях, в факультативах и т.д.), и критерии, допускающие использование стандартизированных психологических методик.

Под рентгеном опыта

Вот что интересно: одновременное внедрение наиболее известных педагогических технологий в опыт работы педагогов крупной городской школы создавало объективные условия для их сопоставления между собой. Однако при этом принципиальным становился вопрос о параметрах такого сопоставления и соблюдении научной этики. Ведь на их реализации сказывались индивидуальные пристрастия и личностные возможности педагогов, сменяемость классных руководителей в экспериментальных классах в течение исследовательской деятельности, специфика подготовки и мотивации учащихся и т.п.

На заключительном этапе эксперимента педагогам предложили оценить эффективность и притягательность каждой из восьми технологий (для себя лично и без объяснения занятых позиций). По среднему количеству баллов определялось ранговое место конкретной педагогической технологии в восприятии её коллективом.

Да простят нас создатели технологий, но при широком и свободном от авторского (и даже административного!) надзора подходе реальное поле применений и спектр вскрытых возможностей каждой из отобранных тех-



нологий оказались, мягко говоря, не совсем адекватными авторским предсказаниям и предписаниям.

Технология групповых дискуссий наиболее удачно легла на прежний опыт воспитательной работы педагогов. Групповая дискуссия, как одна из форм духовной деятельности, в основе своей демократична и гуманистична, проста по организации. Она давала детям возможность выбора и опыт отстаивания взглядов, мнений, суждений, оценок, идеалов. По оценке педагогов, технология обладает колоссальной силой влияния:

- Создаёт сильнейшее поле эмоционального заражения, в которое попадает ребёнок и в котором каждый раз приобретает опыт эмоциональных переживаний.
- Центрирует внимание детей на социальном значении происходящего, помогает осмысливать социально-культурную ценность собственной деятельности с более широких позиций «человеческой значимости».
- Реальное взаимодействие ребёнка в ходе групповой деятельности с конкретным объектом мира подкрепляется высокой удовлетворённостью в силу того, что для подростков крайне важны товарищество, общение, дружеские связи, чувство «своей» группы, где только он и способен ощущать своё «я» среди других и осознавать себя как некую индивидуальность.
- Формируются умения детей взаимодействовать с людьми и воздействовать на окружающие объекты действительности.

Технология групповых дискуссий, по оценкам педагогов, заняла первое место на ранговой шкале по частоте употребления и притягательности. Особо отмечалось, что она оказалась равно ориентированной как на личность учащегося, так и на личность педагога.

Оригинальная воспитательная технология «**Групповая проблемная работа**» (второе место на упомянутой ранговой шкале) оказалась весьма продуктивной для получения школьни-

ками жизненно важного социального опыта в согласовании выдвигаемых идей (на основе избранных критериев), формировании умений учитывать мнения других и отстаивать в процессе диалога собственные позиции, а также умения работать в условиях «развивающейся кооперации». Технология способствовала выявлению специфики творческих и лидерских способностей детей. В процессе работы над проблемой дети выдвигались и утверждались как «генераторы идей», «пропагандисты», «разработчики», «реализаторы», лидеры и ведомые. Технология использовалась, в первую очередь, для решения проблем, возникающих у классного руководителя и детей при планировании работы.

Технология **коллективного творческого дела**, также отобранная для массового внедрения, являлась давним изобретением коммунарского движения и детищем комсомола. По исходному замыслу эта технология была предназначена для формирования человека-коллективиста. Однако нам удалось придать ей личностно ориентированную направленность, дополнив такими специфическими особенностями, как:

- направленность дела не только на заботу о других людях, но и на своё личностное развитие;
- добровольность участия школьников в общем деле;
- подчёркнутое внимание к авторству и авторам идей, предложений;
- осознание личной значимости коллективного дела;
- возможность выбора «ролей», поручений, форм объединений с другими участниками дела, способов действий;
- совместный анализ не только того, как прошло дело, но и что оно значило для каждого члена коллектива и т.п.

В конечном итоге в системе ранжирования личностно ориентированное КТД разделило второе место, вместе с близкой ему по сути «Групповой проблемной работой».

По частоте использования и привлекательности **игровые технологии** были поставлены педагогами на третье место. Из игровых технологий наибольший эффект дала общешкольная политико-экономическая игра «Новая цивилизация» (2001 г. — Почётная грамота за активное участие и большие достижения в общественной жизни района; 2004 г. — школа названа лидером года в областной акции «Новая цивилизация»). Суть технологии состоит в том, чтобы через проведение комплекса мероприятий реально включить в процесс самоуправления в образовательном учреждении обучающихся, педагогический коллектив образовательного учреждения, родителей, а также организации, расположенные в микрорайоне и способные оказать помощь. При этом каждой группе в самоуправлении отводится своя роль, неразрывно связанная с её специфическими интересами и устремлениями в рамках образовательного процесса. Молодёжи подросткового и юношеского возраста предоставляется возможность в условиях, приближенных к реальным (игровое моделирование), практически



реализовать оперативный поиск и применение знаний и информации.

Эта и другие игровые технологии позволяют охватывать проблемы экономического, правового, политического, валеологического образования и воспитания детей и молодёжи. Содержание игр имеет гуманистическую направленность, соответствует конкретно-историческим и социально-педагогическим требованиям современного общества и государственного заказа на воспитание социально-активной личности, готовой принимать осознанные решения и нести за них личную ответственность.

Четвёртое место на ранговой шкале заняли так называемые **тренинги общения**. Тренинг — это форма специально организованного общения, в ходе которого решаются вопросы развития личности, формирования коммуникативных навыков, оказания психологической помощи и поддержки. Тренинг позволяет снимать нежелательные стереотипы и решать личностные проблемы участников в ходе диагностики и коррекции личностных качеств и умений, снятия барьеров, мешающих реальным и продуктивным действиям. В условиях тренинга происходит смена внутренних установок участников, расширяются их знания, появляется опыт позитивного отношения к себе и окружающим людям.

Участники тренинга становятся более компетентными в сфере общения. Член группы может активно экспериментировать с различными стилями общения, усваивать и отрабатывать совершенно иные, несвойственные ему ранее коммуникативные умения и навыки, ощущая при этом психологический комфорт и защищённость. И, самое главное, тренинг — это интенсивная подготовка к более активной и полноценной жизни в обществе, так как происходит формирование активной социальной позиции участников и развитие их способности производить значимые изменения в своей жизни и жизни окружающих людей. На эту часть эксперимента хорошо потрудились школьные психологи.

По рекомендации Областного экспертного совета по экспериментальной работе особое внимание было уделено так называемым **социальным проектам** (школе предложили разработать целый пакет таких проектов). Дидактическая цель социальных проектов — формирование активной жизненной позиции учащихся по отношению к проблемам российского общества. Такой проект минимально затратен по ресурсам, даёт возможность реализации потенциала ребят с разным уровнем социального опыта. И вот результаты. В 2003 г. с проектом «Аллея ветеранов» школа заняла 1-е место в России. В акции «Я — гражданин России» (2004 г.) проект «Дизайн школы» отмечен Комитетом по делам молодёжи при администрации Ульяновской области.

Вместе с тем социальное проектирование не получило масштабного распространения и охватило достаточно узкий

круг учителей-экспериментаторов (пятое место на ранговой шкале). А ведь с позиций администрации (и Областного экспертного совета) именно эта группа технологий представлялась наиболее продуктивной и притягательной.

Музейные и театральные технологии оказались по суммарной оценке на предпоследнем месте. Вероятно, такой результат предопределялся тем, что при опросе за привлекательность и частоту использования выставлялся общий балл. При высокой привлекательности *для учащихся* эти технологии громоздки в организационном плане и потому на практике используются редко. Оценка музейных и театральных технологий связана также с тем, что эти формы объединяют детей по признаку способностей и в малой степени позволяют решать задачи воспитания, лежащие в сфере прямых интересов классных руководителей.

Ещё одна причина их низкой оценки учителями состоит в том, что в данной школе большие возможности учащимся предоставляет сфера дополнительного образования. Так что классные руководители с трудом могут конкурировать с педагогами дополнительного образования, в чьём ведении и находится всё то, на чём держатся музейные и театральные технологии.

Наконец, **клубное объединение** как личностно ориентированная технология воспитания создаёт условия для развития творчества, самовыражения, самоутверждения и самореализации в среде сверстников и удовлетворения своих специфических потребностей. Любое клубное объединение характеризуется рядом признаков: общедоступностью для любого члена школьного (классного) коллектива; любительским характером деятельности, не ставящей своей задачей достижение определённых результатов в какой-то предметной области; направленностью не столько на результат, сколько на процесс, приносящий удовлетворение его участникам.



Клубное объединение выполняет компенсаторную, стимулирующую и интегрирующую функции. В клуб нередко дети приходят сложившейся контактной группой, с одинаковыми интересами и в сложной разнообразной деятельности коллектива сразу определяют своё место, что ведёт к быстрой гуманизации и демократизации отношений в объединении. Клубные объединения в школе сегодня разнообразны: собственно клубы, кружки, студии, секции, общества.

Однако всё это опять-таки преимущественно сфера деятельности педагогов дополнительного образования. В силу того, что эти виды деятельности требуют личной заинтересованности, творческих способностей самих педагогов, клубные технологии в практике классных руководителей используются редко.

Размышления после эксперимента

Опыт «широкого и свободного» использования технологий показал, что на выбор влияют одновременно и вероятностная эффективность технологии, и сопутствующая «трудозатратность».

Наиболее часто и охотно педагоги обращаются к тем технологиям, которые требуют минимальной подготовки, не затратны по времени, более универсальны (наполняемы различным содержанием). Как известно, с фактором трудоёмкости при организации труда учителя считаться не принято («вы педагог, значит, вы — должны»). Но этот фактор латентно действует всегда. Помимо воли начальства, а то и самих педагогов.

Ещё один вывод, причём серьёзного научного и принципиального характера. Априори предполагалось, что требование ориентации педагогической технологии на личность касается только ученика. Эксперимент показал, что почти в равной мере оно распространяется и на учителя. Только в этом случае технология прочно приживалась в том или ином обществе педагогов и учащихся.

Однако от проблем использования

отдельных личностно ориентированных воспитательных технологий пора перейти к ответам на вопрос заголовка статьи: «Личностно ориентированное воспитание — воспитание, ориентированное личностью?»

Общее и особенное. В природном мире всё живое выживает, приспособляясь к обстоятельствам. Человек выворачивает эту всеобщую закономерность буквально наизнанку: он изменяет мир вокруг себя, создавая искусственную среду — культуру, или цивилизацию. Платой за такой оригинальный способ выживания является необходимость постоянного усвоения каждым новым поколением огромного объёма информации (знаний, умений, поведенческих реакций, психологической рефлексии и т.п.) о жизни в этой специфической среде. Причём информации, в принципе не передаваемой обычным для всего живого генетическим путём. Культуру (цивилизацию) можно передавать и наследовать только в процессе общения — от человека к человеку.

Школа — это место и способ направленного и ускоренного приспособления ребёнка к будущей жизни в культурной среде. Она появляется в тот момент истории, когда необходимый объём информации уже не укладывается ни в голову отдельного человека, ни в совместное сознание семьи — этого величайшего университета всех времён и народов.

Подрастающее поколение (на неуклонно возрастающий срок!) изымается теперь из потока развивавшей его вековой естественной жизнедеятельности и помещается в дидактически организованное пространство — класс, школу, медресе, училище, вуз, консерваторию, учебный отряд и т.д. Его дальнейшее развитие становится прямым следствием и результатом дидактически организованного процесса, упорядочивающего информацию и ускоряющего формирование заданных культурной средой свойств и качеств её новых обитателей и обладателей.

Такое «окультуривание», или приобщение к цивилизации, не совсем точно называется социализацией. Воспользуемся этим давно уже привычным термином, лишь уточнив, что социализация призвана формировать в каждом индивидуальном человеке то общее, что обеспечивает выживание и жизнь человека как вида. Предназначение школы как института социализации — формировать это общее. А как же интересующая нас личность, с её особенным, то есть отличительным и неповторимым содержанием?

Здесь нам понадобится ещё одно отступление. Чтобы выжить, человечеству приходится одновременно выполнять две взаимоисключающие функции: 1) сохранять и передавать новым поколениям отобранную веками жизненно необходимую информацию (консервативная функция); 2) отрицая опыт предков как устаревший и малоприспособленный в условиях меняющегося мира, искать и реализовывать необходимый новый опыт (поисковая, или революционная, функция).



3

В статье использованы материалы научного отчёта по итогам эксперимента / Сост. Е.И. Снитко и В.Н. Вершинин.



Школа предназначена для реализации преимущественно консервативной функции. В силу этого она работает как институт социализации, формируя в личности то общее, что обеспечивает выживание вида. Но каждое поколение живёт не иначе, как наследуя старое и приспособляясь к новому. Для реализации же второй функции необходимы обладатели особенного, которые только и способны обеспечить поиск нового (когда-то — это храмовая подготовка жрецов, школа гетер, воспитание йогов, потом — поиск, отбор и обучение детей, особо одарённых в какой-либо полезной обществу сфере деятельности, а следующий шаг — поощрение и развитие личностных качеств каждого).

Таким образом, особенное из опасного или терпимого становится необходимым. На этом фоне возникает представление о ценности особенного в человеке и о значимости феномена личности как таковой. Школа не может больше оставлять вне своего внимания особенное в человеке, но продолжает заниматься по преимуществу формированием общего. Общим она занимается давно и успешно, а особенное — сфера деятельности относительно новая. К тому же требования нашего меняющегося общества в этой сфере сформулированы весьма нечётко, критерии результативности непредъявлены, старые образцы осмеяны и разрушены, а новые пока ещё не складываются. *Не этим ли и объясняется тот факт, что школа сама вынуждена вести поиск образования и воспитания, обращённый к личности?*

От технологий — к системе

Итак, из литературных источников и опыта коллектива школы мы отобрали методики и технологии личностно ориентированного воспитания (по ходу исследования утвердился термин «личностно ориентированные педагогические технологии»). Затем:

- по разработанному алгоритму реализации (реализационным методикам) лично ориентированные частные педагогические технологии (методики) были адаптированы к реальным условиям школы;
- проведено испытание всего комплекса отобранных педагогических технологий лично ориентированного воспитания в длительной практике большого коллектива;
- создана и опробована на практике система средств определения общей эффективности инновационной деятельности (мониторинга промежуточных и конечных результатов эксперимента);
- с опорой на показатели диагностики доказана эффективность введённых экспериментом в практику школы инноваций;
- впервые одновременно в одном образовательном учреждении и в научно организованном порядке в педагогический процесс был внедрён некий комплекс лично ориентированных технологий воспитания, разработанных различными авторами и в различной степени описанных в литературе;
- вокруг реализации социальных проектов и других дел возникло детское самоуправление инновационного характера (республика «Полтинник»).

В результате достигнуто новое понимание условий эффективного внедрения лично ориентированных технологий в массовую практику, наработаны сопутствующие методические материалы и рекомендации³.

Но составляет ли сумма технологий личностно ориентированную систему воспитания? Если да, то при каких условиях и каким образом это происходит? Каковы её отношения с предшествовавшей системой воспитания?

Напомним себе и читателю, что социальной системы в изолированном виде просто не существует. Так, школьная система воспитания, какими бы качествами она ни обладала, в роли *надсистемы* имеет самый сложный социальный орга-



низм — школу, с её бессмертным классно-урочным позвоночником и социализацией как основным общественным предназначением. Любые воспитательные технологии выступают лишь на уровнях её *подсистем* — детского самоуправления, педагогического руководства, психологического обеспечения и т.п.

Однако личностно ориентированные воспитательные технологии обладают удивительным потенциалом: из них может выстраиваться *индивидуальная* траектория деятельности и общения, а следовательно — соответственного развития личности школьника (как в сфере общего, так и особенного).

Сами технологии и всё то, что составляет их суть, для наглядности можно уподобить россыпи железных опилок на плоскости картона. Их главное скрытое свойство — потенциальная ориентация на личность — проявляется лишь в том случае, когда рядом с этой плоскостью появляется нечто, притягивающее «опилки» к себе. В известном по урокам физики опыте помещённые под лист картона магниты образуют из беспорядочной россыпи опилок удивительные рисунки, проявляя невидимые в других условиях магнитные силовые линии.

Управлять таким явлением можно только через изменение среды, через её содержание. **Личностно ориентированная воспитывающая среда должна содержать набор элементов, способных упорядочиваться в некоторые связи в ответ на интересы ребёнка.** Из таких элементов ребёнок создаёт свой собственный узор — индивидуальную траекторию деятельности и общения, следствиями которых является развитие его личности. Свой личностный узор на фоне некоего общего поля социализации.

Задача педагогов — найти и предложить россыпь элементов среды (виды деятельности и варианты общения), познакомить с возможными эталонами, обеспечить оценивающее (поощряющее, корректирующее) сопровождение

собственных построений и действий ребёнка.

В случае с упомянутыми технологиями роль создателя невидимых силовых линий играет интерес школьника, а диктуемый этим интересом выбор выстраивает из технологий и их содержимого картину «силовых линий» напряжений и взаимодействий — потенциальную траекторию развития. Выбор как лакмусовая бумажка сигнализирует о зачатках и задатках особенного в ребёнке, о том, что в нём существует и может (или хочет?) развиваться за границами общего.

Иначе говоря, личностно ориентированные воспитательные технологии образуют подсистему воспитания, в плоскости которой сами учащиеся выстраивают индивидуальные траектории своего собственного развития. Это в свою очередь означает, что массированное применение в школьной практике личностно ориентированных технологий не создаёт новую систему воспитания, а встраивает в неё подсистему с важнейшими специфическими свойствами. Такая подсистема (на фоне обязательной для всего нового поколения системы социализации) позволяет педагогам предложить, а учащимся использовать возможности выбора вариантов и способов личностного развития. Словом, **личностно ориентированное воспитание — это воспитание, выстроенное личностью для себя, своих друзей, учителей, для общества.** При такой трактовке из термина исчезает та двусмысленность, о которой мы упоминали в начале статьи: **по своей самой глубокой сути личностно ориентированное воспитание — это воспитание, ориентированное личностью на себя.**

А ведь прав оказался старшина из эпиграфа! Педагогические технологии лишь потенциально ориентированы на личность, а становятся таковыми они только при условии, что их «нацеливает» ученик, вызывая их потенциал «на себя». **НО**

