

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИКИ АВТОРИТЕТА, МАНИПУЛЯЦИИ, ПОДДЕРЖКИ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Корнетов Григорий Борисович,

доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник

Научно-методического центра педагогической рискологии Академии социального управления, Москва, e-mail: kgb58@mail.ru

ШКОЛА, ДОБИВАЯСЬ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И УРОВНЯ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ В НЕЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ, В ИДЕАЛЕ ДОЛЖНА СТРЕМИТЬСЯ К ВЗВЕШЕННОМУ И ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ В СВОЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОДЕЛЕЙ ПЕДАГОГИКИ АВТОРИТЕТА, МАНИПУЛЯЦИИ И ПОДДЕРЖКИ. ТО, В КАКОМ СООТНОШЕНИИ ОНИ ИСПОЛЬЗУЮТСЯ В КАЖДОЙ КОНКРЕТНОЙ ШКОЛЕ, ЗАВИСИТ ОТ МНОЖЕСТВА ФАКТОРОВ. НАПРИМЕР, НАСКОЛЬКО УЧИТЕЛЯ ПОНИМАЮТ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ЭТИХ МОДЕЛЕЙ И ВЛАДЕЮТ ПРАКТИКОЙ ИХ УСПЕШНОГО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ; ЧТО СОБОЙ ПРЕДСТАВЛЯЮТ САМИ ШКОЛЬНИКИ, В КАКИХ СОЦИАЛЬНЫХ И КУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ ОНИ НАХОДЯТСЯ; КАКИМИ РЕСУРСАМИ РАСПОЛАГАЕТ ШКОЛА И Т.Д.

• педагогика авторитета • педагогика манипуляции • педагогика поддержки • современная школа

Педагогически интерпретированное образование начинается с определения целей воспитания и обучения. Процесс обучения результативен только тогда, когда взаимодействие его участников ведёт к достижению поставленных целей с помощью специально отобранных средств. Поэтому педагогическая типология базовых моделей образовательного процесса, учитывающая источники и способы постановки целей воспитания и обучения, а также характер взаимодействия, образующегося и образующегося, наставника и его питомца, позволяет охватить всё многообразие способов организации воспитания и обучения. В рамках этой типологии могут быть выделены три базовые модели образовательного процесса, которые представлены педагогикой авторитета, педагогикой манипуляции и педагогикой поддержки¹.

Авторитет наставника, учителя, воспитателя лежит в основе подавляющего большинства способов организации педагогического процесса. От воспитанников обычно требуется принимать полностью ведущую роль педагога как человека, управляющего, руководящего их развитием, добросо-

вестно выполнять его требования, прилежно следовать его предписаниям и указаниям. Однако требование слепого повиновения учителю часто приходит в противоречие с педагогической реальностью: сопротивление учеников воспитательным усилиям наставников, слишком часто мешавшее реализации их замыслов, не могло остаться незамеченным и нуждалось в серьёзном осмыслении. Попытки понять указанную проблему предпринимались в двух направлениях. Во-первых, по линии исследования сущности феномена авторитета в образовании, раскрытия его конструктивного педагогического потенциала, роли и места авторитета наставника в учебно-воспитательном процессе. И, во-вторых, по линии поиска таких моделей образования, в которых авторитет педагога не играл системообразующей роли².

¹ Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3. С. 43–49; Корнетов Г.Б. Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 3. С. 46–56.

² Корнетов Г.Б. Парадигма педагогики авторитета // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. Вып. 6. М.: УРАО, 2001. С. 5–23.

В современной литературе *авторитет* определяется как «влияние какого-либо лица, группы или организации, основанное на знаниях, нравственных достоинствах, жизненном опыте. Выражается в способности носителей авторитета направлять, не прибегая к принуждению, мысли, чувства и поступки других людей, а также в признании последними за носителями авторитета права на руководство, в готовности следовать их указаниям и советам»³.

Педагогика авторитета базируется на явном признании за воспитателем (учителем) как более зрелым, опытным, знающим, подготовленным человеком права определять цели их воспитания и обучения, педагогические пути, способы и средства достижения этих целей, а также на требовании к воспитанникам (ученикам) следовать его указаниям. Именно он сознательно ставит и решает важнейшую социальную проблему образования других людей, принимая на себя ответственность за их развитие. В рамках рассматриваемой модели образовательного процесса воспитанники (ученики) оказываются в ситуации, требующей от них принятия ведущей роли педагога как человека управляющего, руководящего, организующего их развитие, а также следования и выполнения его предписаний, указаний и требований. Педагог, учитывая достигнутый уровень и перспективы развития общества, опираясь на исторический опыт жизнедеятельности людей, моделируя и реализуя на практике процесс образования своих воспитанников, определяет цель образования учеников, планирует их желаемые изменения, проектирует свойства и качества, которые у них должны быть развиты и сформированы в результате педагогического взаимодействия⁴.

При этом воспитатель в ходе педагогического целеполагания, во-первых, руководствуется существующими государственными установлениями, которые в той или иной

степени определяют цели, а также содержание, способы и средства образования, носят нормативный характер и являются обязательными для исполнения. К их числу, например, относятся государственные образовательные стандарты, которые могут быть более или менее детализированы, рамочный базисный учебный план в современной российской школе или подробные учебные программы по каждому предмету в советской школе 1930–1980-х годов. Во-вторых, педагог в своём целеполагании, так или иначе, неизбежно учитывает существующие в обществе в целом, а также у его отдельных групп представления о том, какими должны быть цели образования, кем обязаны стать обучаемые и воспитываемые люди. В данном случае имеются в виду определённые культурно-исторические, этические, религиозные традиции, востребованность социумом тех или иных видов деятельности и т.п. И, наконец, в-третьих, педагог в рамках предоставленной ему свободы педагогического творчества, обязательно учитывая государственные требования и общественные установления, исходит из *собственных представлений* о том, какие качества и свойства следует формировать у воспитанников, какими они должны обладать знаниями, умениями, навыками, способностями, потребностями, какими должны быть мотивы их поступков, каким нормам и правилам поведения им следует руководствоваться и т.д.⁵

Указанные источники педагогического целеполагания могут по-разному соотноситься в каждой конкретной образовательной ситуации. Но именно они в своём единстве определяют системообразующее основание постановки цели образования в рамках парадигмы педагогики авторитета, являясь исходными при её конструировании. Однако очевидно, что эффективность образования зависит от того, в какой степени удаётся учитывать половозрастные, социальные, индивидуальные особенности детей, состояние их здоровья и своеобразие протекания психических процессов, наличный уровень их развития и мотивации, уже имеющийся у них жизненный опыт, сформировавшиеся потребности и способности и т.п. Поэтому педагог не может ограничиться «абстрактно сформулированными» целями воспитания и обучения, а должен уточнять их по отношению к конкретным детям (группам детей),

³ Кондратьев М.Ю., Левшин Л.А. Авторитет // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. М: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1. С. 17.

⁴ Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учебное пособие. М., УРАО. 2001. 124 с.

⁵ Корнетов Г.Б. Общая педагогика: учебное пособие. Гриф УМО. 2-е изд., перераб. и доп. АСОУ, 2009. С. 165–197.

условиям и обстоятельствам их образования и реальным ситуациям жизни своих питомцев. Глубина и радикальность этого «уточнения» далеко не всегда определяют желаниями и возможностями самого учителя, так как последние прямо и непосредственно связаны с объективными обстоятельствами его педагогической деятельности. Сколь бы существенно воспитатель ни корректировал цели образования (вплоть до полного отказа в некоторых случаях от первоначального педагогического замысла), педагогика авторитета в конечном счёте всегда обуславливает их детерминацию императивами, изначально лежащими вне конкретного ребёнка⁶.

В педагогике авторитета отчётливо прослеживается стремление учесть при постановке целей образования не только, а часто и не столько субъективное состояние детей, их актуальные, значимые здесь и сейчас интенции, сколько объективные интересы каждого ребёнка, а также интересы государства и общества. Педагогика авторитета признаёт, что для полноценной жизни в обществе люди должны успешно в нём функционировать, играть определённые социальные роли (гражданина, члена семьи, представителя профессиональной, конфессиональной группы и т.п.). А для этого им следует усвоить определённые способы деятельности и коммуникации, нормы поведения, знаковые системы и системы ценностей, которые созданы предшествующими поколениями и воплощают в себе в том или ином объёме всемирно-исторический опыт человечества. То есть подразумевается, что педагог лучше, чем сам ребёнок, знает, каким воспитанник должен быть (стать), в каком направлении и каким образом он должен для этого развиваться. Отсюда следует фундаментальный для педагогики авторитета вывод — *на место неразумной воли ребёнка педагог должен поставить свою разумную волю*. Эта установка изначально закрепляет авторитет наставника как ведущего участника образовательного процесса, его руководителя, прежде всего с точки зрения функциональной роли воспитателя. Естественно, подразумевается, что в идеале авторитет учителя должен приниматься учащимся на личностном уровне («власть авторитета»). Но часто это остаётся лишь благим пожеланием, в то время как формальный

авторитет педагога («авторитет власти») имманентно заложен в саму организацию учебно-воспитательного процесса данного типа⁷.

Определив цели воспитания и обучения, наставник конструирует пути и способы их достижения, отбирает средства для их практической реализации, которые использует в ходе педагогического взаимодействия со своими питомцами, устанавливая при этом границы (иногда очень широкие) активности и самостоятельности ребёнка в образовательном процессе. В рамках осуществления педагогики авторитета взаимодействие воспитателя и воспитанника принимает форму *явного воздействия первого на второго*. Учитель оказывается субъектом, всегда определяющим цель и путь развития своего питомца, ученик — объектом, образующимся под руководством и контролем наставника. Педагог не только не пытается каким-либо образом скрыть свою позицию ведущего в учебно-воспитательном процессе, наоборот, он предельно откровенно демонстрирует её ребёнку, призывая и обязывая его следовать за ним, подчиниться предъявленным требованиям, реализовать педагогический замысел наставника, быть ведомым, т.е. признать и принять его авторитет. В организации учебно-воспитательного процесса рассматриваемого типа авторитет педагога играет роль системообразующего фактора, так как исходя прежде всего из признания его необходимости осуществляется конструирование целей образования, определение путей, способов и средств их реализации, организуется взаимодействие участников педагогического процесса⁸.

Педагогика авторитета по самой своей сути нормативна, директивна. Она изначально призвана приобщить подрастающие поколения к тем пластам (элементам) исторического опыта человечества, овладение которыми считается более или менее необходимым для их жизни в социокультурной

⁶ Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история: учебное пособие. Гриф УМО. 3-е изд., перераб., доп. М.: АСОУ, 2016. С. 252–343.

⁷ Корнетов Г.Б. Парадигма педагогики авторитета // Школьные технологии. 2003. № 2. С. 14–27.

⁸ Корнетов Г.Б. Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 3. С. 46–56.

среде. А это, в свою очередь, является основой формирования у них определённых личностных качеств и свойств. Педагогика авторитета направлена на то, чтобы ввести человека в мир культуры, обеспечив в соответствии с существующими стандартами и традициями её избирательное присвоение, а также включить его в систему социальных связей и отношений, создав условия для формирования требуемых моделей поведения и способов общения⁹.

Педагогика авторитета — это эффективный способ целенаправленной организации социализации человека, подготовки его к выполнению определённых общественно значимых (во многих случаях не противоречащих объективным личностным интересам) ролей и функций. Исторический опыт образования убедительно свидетельствует о том, что рассматриваемая педагогическая модель в полную силу «работает» там и тогда, где и когда чётко определено, каким должен стать воспитанник, что для этого он должен усвоить, какие способы его образования наилучшим образом обеспечат достижение поставленных целей. При этом не имеет значения, пришёл ли сам ребёнок к моменту его включения в учебно-воспитательный процесс к пониманию необходимости того пути развития, который ему уготован воспитателем, воплощающим некую высшую педагогическую целесообразность. Задача воспитателя заключается не просто в том, чтобы любым путём принудить воспитанника к действиям и поступкам, целесообразным с точки зрения его взгляда на организацию развития ребёнка. Она состоит в том, чтобы убедить ребёнка в необходимости совершить предложенное действие, заинтересовать его в этом, сформировать позитивное эмоциональное отношение к целям, способам и средствам учебно-воспитательного процесса и обеспечить понимание нужности и важности получаемого образования¹⁰.

Педагогика авторитета наряду с огромным образовательным потенциалом содержит в себе множество проблем, которые в истории педагогической мысли неоднократно подвергались серьёзнейшей критике и требуют специального осмысления. Без этого осмысления невозможна адекватная её оценка и определение её возможностей и границ.

Одна из самых острых проблем педагогики авторитета связана с тем, что ребёнок постоянно ощущает давление со стороны учителя, который направляет его развитие, руководит им, иногда в мелочах, а иногда оставляя весьма широкий коридор для проявления собственной активности. Это приводит к тому, что воспитанник во многих случаях *как бы освобождается от необходимости делать самостоятельный ответственный жизненный выбор*, ибо за него такой выбор (во всяком случае, в главном) делает воспитатель, открыто демонстрируя это ученику. Указанное обстоятельство отнюдь не стимулирует формирование у ребёнка *способности жить в условиях свободы*, тем более что самостоятельный выбор оказывается для неподготовленных людей весьма тяжёлым психологическим бременем. Проблема «воспитания к свободе», как правило, не вписывается в стиль жизни обществ тоталитарного типа, хотя может ставиться и анализироваться передовыми деятелями образования. В советском государстве, например, каждый человек уже рождался «верным ленинцем», «строителем светлого коммунистического будущего», и любые отклонения от этого пути, «предначертанного партией», жестоко карались. Особую остроту проблема «воспитания к свободе» приобретает в обществах либерально-демократического типа, где каждый гражданин имеет не только возможность, но и стоит перед необходимостью личностного самоопределения¹¹.

Говоря о негативных чертах педагогики авторитета, следует обратить особое внимание на то обстоятельство, что всю ту культуру, которую воспитанник усваивает в процессе образования, построенном на основании рассматриваемых принципов, он обычно воспринимает *как «чужую», как пришедшую извне и навязываемую ему, а не как свою собственную*. Особенно отчётливо это проявляется в приобщении детей к нормам

⁹ Корнетов Г.Б. Общая педагогика: учебное пособие. Гриф УМО. 2-е изд., перераб. и доп. АСОУ, 2009. С. 165–197.

¹⁰ Корнетов Г.Б. Парадигма педагогики авторитета // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. Вып. 6. М.: УРАО, 2001. С. 5–23.

¹¹ Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учебное пособие. М., УРАО. 2001. 124 с.

и правилам поведения, к системе ценностей, которые не проистекают из реалий их жизни, а догматически в неё привносятся, оказываются внешними по отношению к их внутренним интенциям и в связи с этим во многих случаях требуют соответствующего внешнего подкрепления. Главная проблема педагогики авторитета — причина, которая резко снижает результативности воспитания и обучения, так как неизбежно приводит к столкновению воли педагога и воли ребёнка, к сопротивлению последнего образовательным усилиям первого — связана с повсеместно распространённым фундаментальным *рассогласованием «естественных» жизненных целей детей и обращённых к организации их развития целей взрослых*. Возможность этого рассогласования и столкновения заложена в рассматриваемой модели образования и имеет тенденцию к постоянной актуализации в педагогической практике. Если наставник не умеет, не хочет или не может организовать взаимодействие с питомцами на позитивных началах, то есть на началах понимания и интереса, то он вынужден прибегать к насилию. Это приводит к тому, что педагогика авторитета превращается в свою негативную форму — в *авторитарную* педагогику. Опасность этого тем более велика, что педагогика авторитета, базирующаяся на субъектно-объектном типе взаимоотношений участников образовательного процесса, изначально несёт в себе возможность такого поворота¹².

Сама по себе модель образовательного процесса, базирующегося на парадигме педагогики авторитета, *не является ни «плохой», ни «хорошей»*. Всё зависит от того, *в каких ситуациях, для решения каких проблем и с помощью каких средств она применяется*. С одной стороны, педагогика авторитета позволяет чётко планировать, контролировать, отслеживать и корректировать процесс развития ребёнка, создавать условия для овладения им объективно значимыми элементами культуры независимо от того, в какой степени он сам подошёл к осознанию этой необходимости, делает возможным ввести его в мир человеческой деятельности и общения. Она обеспечивает социализацию ребёнка и руководит ею. Именно этим во многом объясняется тот факт, что и в теории, и особенно в практике образования парадигма педагогики образо-

вания была и остаётся ведущей. С другой стороны, педагогика авторитета несёт в себе мощную негативную интенцию, порождающую сопротивление воспитанника педагогическим усилиям воспитателя, который часто начинает навязывать ему цели развития насильственным путём. Педагогика авторитета также затрудняет развитие у ребёнка способности к свободному ответственному самостоятельному жизненному выбору¹³.

Проблемы и противоречия педагогики авторитета стимулировали поиск такой модели образовательного процесса, которая бы исключала или, по крайней мере, сводила до возможного минимума столкновение воли воспитателя и воли воспитанника, позволяла преодолеть рассогласование педагогических целей учителя и жизненных целей ученика посредством использования особого механизма межличностного взаимодействия. Искомая модель образовательного процесса была также призвана обеспечить у воспитанников способность к самостоятельному, свободному, ответственному жизненному выбору. Указанные требования нашли своё воплощение в разработке модели образовательного процесса в рамках *педагогики манипуляции*, которая стремится, с одной стороны, сохранить ведущую роль учителя в учебно-воспитательном процессе, а с другой — сделать её незаметной для учащихся¹⁴.

Согласно точке зрения психолога Е.Л. Доценко, суть *манипуляции* заключается в том, что манипулятор, преследуя свои цели, скрыто, неявно стремится возбудить у адресата (человека, которым манипулирует) намерения, не совпадающие с существующими у него актуальными желаниями. Манипуляция в межличностном общении имеет место тогда, когда возникающий у манипулятора замысел внедряется с помощью специальных ухищрений в психику адресата и заставляет последнего

¹² Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Сибирь. Философия. Образование. 1999. № 3. С. 13–22.

¹³ Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история: учебное пособие. Гриф УМО. 3-е изд., перераб., доп. М.: АСОУ, 2016. С. 252–343.

¹⁴ Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Сибирь. Философия. Образование. 1999. № 3. С. 13–22.

действовать в соответствии с разработанной для него программой поведения, которую он изначально воспринимает как свою собственную. Таким образом, с одной стороны, в ходе манипуляции манипулятор осуществляет скрытое программирование мыслей и намерений адресата, а с другой — адресат не осознаёт оказываемого на него воздействия и не знает конечной цели манипулятора. По мнению Е.Л. Доценко, манипуляция предполагает использование таких механизмов межличностного общения, которые скрытым образом влияют на формирование у адресата мотивов поведения, соответствующих целям манипулятора. Манипуляция, учитывающая особенности адресата как субъекта взаимодействия (его потребности, способности, интересы, характер, жизненный опыт и т.п.), оказывается *не прямым (явным), а косвенным (скрытым) воздействием* на него манипулятора. Е.Л. Доценко особо подчёркивает роль собственно личностных структур адресата в успехе манипулятивного воздействия, тех структур, которые определяют его как субъекта принятия решения. «Технологически, — пишет он, — манипуляция возникает из признания актором того, что адресат — тоже личность. Это вынужденное признание, поскольку к манипуляции прибегают тогда, когда прямое принуждение или обман невозможны или нежелательны. Идеалом манипулятивного воздействия поэтому оказывается превращение самой личности в средство влияния на человека. В этом смысле эксплуатация личностных структур оказывается апофеозом манипулятивного воздействия — управлять тем, что само управляет! Привлечение данного механизма — одна из существенных характеристик манипулятивного воздействия, в этом его сила и мощь. <...> Манипуляция считается успешной в той мере, в которой манипулятору удаётся переложить ответственность за нужное ему событие на адресата... Однако ответственность не может быть просто передана — она должна быть *принята* в результате свободного выбора. Но как раз свободы манипулятор предоставляет и

не хочет. Вместо этого он так организует воздействие, чтобы у адресата создалась *иллюзия собственной свободы* в принятии решения... Ощущение (иллюзия) свободы выбора возникает в результате сочетания... необходимых для этого элементов: наличия борьбы мотивов («сомнения прочь») и отсутствия (осознания) стороннего вмешательства. <...> Таким образом, эксплуатация личности выражается в имитации процесса самостоятельного выбора между альтернативными мотивами, в создании иллюзии совершения поступка. <...> Человек оказывается в положении побуждаемого самого себя на достижение цели, указанной манипулятором»¹⁵.

Педагогика манипуляции предстаёт в качестве эффективного способа организации взаимоотношений в учебно-воспитательном процессе. Сразу оговоримся, что она отнюдь не предполагает, что ребёнком манипулируют вопреки его интересам, хотя, естественно, бывает и такое, о чём свидетельствует приобретение педагогикой манипуляции деструктивного характера. Конструктивная манипуляция в образовании является позитивным средством развития ребёнка, причём развития значительно более продуктивного и интенсивного, позволяющего ему с большей глубиной осознавать своё Я, чем это обеспечивает педагогика авторитета. Однако педагогика манипуляции, так же как и педагогика авторитета, базируется на установке, согласно которой наставник лучше знает, что нужно его питомцу, чем сам воспитанник, и воспитатель организует его движение (развитие) к определённым им целям образования. Действуя в рамках *педагогики манипуляции*, воспитатель стремится спроектировать такую модель учебно-воспитательного процесса, которая позволяет не предъявлять ученику педагогическую цель в явном виде, избегать прямого формирующего, директивного, насильственного воздействия на него, не демонстрировать, а, наоборот, тщательно скрывать свою руководящую позицию в ходе организации воспитания и обучения ребёнка¹⁶.

Педагогика манипуляции задаёт учителю такую рамку взаимодействия с воспитанником, которая заставляет его стремиться к созданию у ученика ощущения самостоятельности, ответственности за то, что происходит с ним в процессе образования.

¹⁵ Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защиты. М.: Издательство МГУ, 1997. С. 165–167.

¹⁶ Корнетов Г.Б. Парадигма педагогики манипуляции // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. Вып. 7. 2001. С. 5–20.

Причём сам учебно-воспитательный процесс может восприниматься учеником как продукт преимущественно собственной активности, педагогическая организация которого со стороны учителя не ощущается (или почти не ощущается) им. Учащийся в контексте манипулятивной модели образования оказывается и *объектом* педагогического воздействия, ибо цель и средства его развития проектируются воспитателем, и *субъектом*, так как субъективно он действует самостоятельно, не осознавая, что вектор и рамки его активности определяет наставник. Ребёнок не ощущает (или почти не ощущает) руководства со стороны педагога, который не апеллирует к своему авторитету, старается не демонстрировать свою роль ведущего в процессе образования, а всячески скрывает, маскирует её. Так педагогическая цель *исподволь навязывается ребёнку* и незаметно для него самого *становится его жизненной целью*, что предотвращает столкновение воли наставника и воли питомца. У ребёнка целенаправленно формируется способность жить в условиях свободы, принимать ответственные решения, делать самостоятельный жизненный выбор, хотя эта свобода и самостоятельность являются таковыми лишь в сознании ребёнка, в то время как в действительности они направляются и программируются¹⁷.

Самым известным педагогом-манипулятором древности был *Сократ* (469–399 гг. до н.э.). Он был убеждён, что *подлинное знание содержится в душе человека и не может быть сообщено ему извне*. В связи с этим, по мнению Сократа, задача учителя заключается в том, чтобы помочь ученику, во-первых, как бы родить это знание, то есть прийти к нему самостоятельно, вывести его из самого себя, а не принять со стороны. И, во-вторых, разобраться в том, является ли оно истинным или ложным. Метод обучения Сократа заключался в том, что он начинал обсуждать с собеседником различные значимые для того проблемы философского, этического, эстетического, педагогического характера. Прикидываясь простаком, Сократ просил разъяснить ему, казалось бы, очевидными вещи и исподволь, при помощи хорошо продуманных вопросов обнажал возникающие логические противоречия и несостоятельность лежащих на поверхности ответов. Таким образом, он помогал собеседнику, для которого

многие вещи казались очевидными, избавиться от излишней самоуверенности и готовил его к совместному поиску истины. Процесс её постижения организовывался Сократом так, что у собеседника создавалась иллюзия её самостоятельного открытия, что побуждало его двигаться к новым достижениям. Вносимый Сократом в процесс обучения элемент провокации способствовал мотивационному обеспечению интеллектуального поиска, росту самостоятельной активности собеседника. Первую фундаментальную попытку теоретического осмысления манипулятивной модели образования, не используя самого термина *манипуляция*, предпринял *Ж.-Ж. Руссо* (1712–1778). По его мнению, единственным средством воспитания является хорошо направленная свобода, а наставник должен всячески стремиться скрыть свою роль ведущего в образовательном процессе. Если ребёнок будет считать себя господином, хотя управлять его поведением и развитием будет учитель, то тогда удастся сохранить видимость свободы, поработив при этом саму волю воспитанника. Сохраняя у него иллюзию собственной независимости, педагог может предотвратить детские капризы, избежать столкновения воли участников образовательного процесса. При этом ребёнок будет считать себя хозяином собственной воли, а воспитатель будет исподволь реализовывать свою. Ж.-Ж. Руссо считал, что не словесные уроки, а лишь уроки, извлеченные из собственного опыта, значимы и полезны для учеников. Он предлагал организовывать воспитание таким образом, чтобы ребёнок не догадывался, что им управляют. Искусство воспитателя, по его мнению, должно заключаться в выполнении его задачи таким образом, чтобы никогда не навязывать ребёнку своей воли. Важный аспект манипулятивной педагогики разрабатывал *А.С. Макаренко* (1888–1939). В его произведениях воспитывающая и обучающая среда предстаёт не столько с точки зрения её предметного наполнения, сколько с точки зрения той системы общественных отношений, в которую включён воспитанник. А.С. Макаренко, в отличие от Сократа и Ж.-Ж. Руссо, развивал теорию коллективного воспитания. Он выдвинул идею педагогики параллельного действия, суть

¹⁷ Корнетов Г.Б. Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 3. С. 46–56.

которой сводится к тому, что наставник, решая педагогические задачи, должен взаимодействовать не столько с самим воспитуемым непосредственно, сколько с тем коллективом, членом которого тот является. Опираясь на многолетний опыт своей практической педагогической деятельности в трудовых колониях, А.С. Макаренко предлагал рассматривать коллектив как особую среду развития ребёнка и использовать её для формирования определённых личностных качеств. Таким образом воспитатель осуществлял скрытое, опосредованное влияние на воспитанников через коллектив¹⁸.

Следовательно, в исторической перспективе можно выделить три ведущих линии развития механизмов педагогики манипуляции, которые, как правило, ассоциируются с именами великих мыслителей и практиков образования. Во-первых, это *линия Сократа*, которая в манипулятивной педагогике задаёт такую модификацию соответствующей ей модели образовательного процесса, в рамках которой педагог в ходе преимущественно вербального общения непосредственно взаимодействует с воспитанником, всячески стремясь скрыть свою роль направляющего его развитие. Во-вторых, это *линия Ж.-Ж. Руссо*, которая в манипулятивной педагогике задаёт такую модификацию соответствующей ей модели образовательного процесса, в рамках которой педагог старается взаимодействовать с ребёнком опосредствованно, создавая специальную предметную образовательную среду, стремясь слиться с ней, превратиться в её органический, естественный элемент. И, наконец, в-третьих, это *линия А.С. Макаренко*, которая в манипулятивной педагогике задаёт такую модификацию соответствующей ей модели образовательного процесса, в рамках которой педагог старается взаимодействовать с ребёнком опосредствованно, создавая специальную социальную среду, чтобы воздействовать на воспитанника через его взаимосвязи с другими членами коллектива. Все эти три

«линии» без исключения ориентируются на внутреннюю активность и самостоятельность воспитанников, всячески поддерживая и развивая их, видя

в них основу полноценного развития личности. Однако они используют различные методы, хотя и укладывающиеся в логику манипулятивной педагогики¹⁹.

Педагогика манипуляции, элементы которой прослеживаются на протяжении столетий, несмотря на свою эффективность, никогда не становилась концептуальной основой массовой практики образования, на что имеется целый комплекс причин. Во-первых, педагогика манипуляции требовала отказа от традиционного стереотипа в отношении позиций субъектов образования, согласно которому питомцы всегда и во всём должны безропотно следовать указаниям своих наставников, знающих, что и как им надобно делать. Этот отказ не только отрицал глубоко укоренившийся взгляд на взаимоотношения участников учебно-воспитательного процесса, не только предполагал, что учителя и воспитатели не должны демонстрировать свою роль ведущего участника педагогического взаимодействия, но и требовал от них значительно более тонкой и трудоёмкой организации воспитания и обучения питомцев. Во-вторых, государство и общество во многих случаях не поощряют массовых отступлений от организации образования в рамках педагогики авторитета, так как это приводит к ослаблению контроля над учебно-воспитательным процессом и уменьшает возможность его пошаговой регламентации. В-третьих, педагогика манипуляции предъявляет исключительно высокие требования к воспитателю, уровню его подготовки, профессионализму, мастерству, интуиции, способности проникать во внутренний мир ребёнка, улавливать его индивидуальность, отказываться от штампов и стереотипов в учебно-воспитательной работе. Вся история образования свидетельствует о том, что воспитывать и обучать, отказываясь от прямого педагогического воздействия, оказывается чрезвычайно трудно. В-четвёртых, использование манипулятивной модели образования оказывается во многих случаях затруднительным в условиях групповой работы с детьми, типичным массовым примером которой является традиционная классно-урочная система школьного обучения. В-пятых, манипулятивное образование во многих случаях требует предельно насыщенной, действительно развивающей образовательной среды. А это невозможно без огромных финансовых вложений.

¹⁸ Корнетов Г.Б. Общая педагогика: учебное пособие. Гриф УМО. 2-е изд., перераб. и доп. АСОУ, 2009. С. 165–197.

¹⁹ Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история: учебное пособие. Гриф УМО. 3-е изд., перераб., доп. М.: АСОУ, 2016. С. 252–343.

Перспективы более широкого, чем сейчас, использования манипулятивных подходов в практике образования связаны: с формированием такой педагогической культуры учителя и воспитателя, которая позволяет осознать возможности и границы этих подходов, а также применить их в работе с детьми; с утверждением таких образовательных стандартов, которые позволяют использовать механизмы манипулятивной педагогики; с укреплением материальной базы образовательных учреждений, культурным насыщением пространства жизни ребёнка в них. Манипулятивная педагогика по сравнению с педагогикой авторитета создаёт более благоприятные условия для реализации активности ребёнка, развития его самостоятельности, индивидуализации его воспитания и обучения, повышения эффективности образования. Однако существуют объективные и субъективные причины, затрудняющие проникновение манипулятивных подходов в практику массового образования. Манипулятивная педагогика, будучи педагогикой «хорошо направленной свободы» (Ж.-Ж. Руссо), в скрытой форме во всех случаях сохраняет за наставником функции организатора и руководителя педагогического процесса, его ведущего участника, который определяет более или менее детализированные цели образования, пути, способы и средства их достижения. Педагогика манипуляции не обеспечивает превращение ученика в полноправного партнёра учителя, а их взаимоотношения — в подлинно субъектно-субъектные²⁰.

В отличие от неё, педагогика поддержки направлена на то, чтобы оба участника образовательного процесса превратились в подлинно равноправных партнёров, а не просто оставались сотрудничающими субъектами, которые при явном или неявном руководстве учителя совместно движутся к достижению педагогических целей. Учитель, реализующий педагогику поддержки, изначально стремится не вести ребёнка за собой, а как бы следовать за учеником, создавать условия для его самоопределения, самоидентификации и самореализации, поддерживать его в осуществлении своей самости, помогать ему в решении собственных проблем²¹.

Указанная 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 принятии друг друга, 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 он уже обладает, каковы мотивы его поведения, чем воспитанник интересуется. Воспитатель пытается выяснить, в чём заключается глубинный личностный потенциал каждого конкретного ребёнка, научиться улавливать возникающие у него ситуативные актуальные интересы, определить, какие проблемы и почему мучают воспитанника, выявить их причины.

Только решив две указанные задачи, наставник, действующий в рамках модели поддерживающего образования, может делать следующие шаги в педагогической работе с детьми. Эти шаги осуществляются в трёх основных направлениях. Во-первых, они могут быть связаны с поддержкой ребёнка в познании самого себя, в осознании им накопленного опыта, в осмыслении им своих интересов и возможностей. На этой основе учитель помогает ребёнку определить и вербализовать цели собственного развития, собственного продвижения в жизни, исходя не из своих представлений о том, каким должен стать воспитанник, а из уже имеющегося у ребёнка внутреннего потенциала, опыта жизнедеятельности. Сформулировав совместно с ребёнком цели его образования, а точнее, *предоставив питомцу возможности, позволяющие ему самостоятельно определить эти цели из себя самого и поспособствовать ему в этом*, воспитатель оказывает ему помощь в их достижении, создавая для этого необходимые условия. Во-вторых, действуя в рамках парадигмы педагогики поддержки, воспитатель должен *помогать ребёнку в реализации им своего актуального интереса*, который возникает «здесь и теперь», является ситуативным и может не иметь сколько-нибудь глубинного характера и лишь

²⁰ Корнетов Г.Б. Педагогика манипуляции // Школьные технологии. 2003. № 3. С. 57–67.

²¹ Корнетов Г.Б. Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 3. С. 46–56.

потенциально обладает возможностью стать более или менее устойчивым и, следовательно, значимым для дальнейшей жизни и образования воспитанника. И, наконец, в-третьих, педагогика поддержки ориентирует наставника на содействие ребёнку *в осознании им своих собственных проблем*, в понимании их истинных причин, в формировании целей, связанных с необходимостью решать эти проблемы, и создание условий для их достижения. Таким образом, в рамках педагогики поддержки цель образования ребёнка оказывается *продуктом совместных усилий воспитателя и воспитанника*. Содержание этой цели не определяется лежащими вне ребёнка императивами, представлениями о том, каким он должен быть, а как бы «выводится» из него самого при его самом непосредственном, активном и всё более возрастающем участии²².

Педагогика поддержки ставит перед наставником две проблемы. Во-первых, необходимость создания условий, стимулирующих участие воспитанника *в качестве сотворца процесса собственного образования* с опорой на имеющиеся у него потребности и способности, мотивы и интересы. И, во-вторых, *нейтрализацию* (недопущение) *возможных антисоциальных и личностно-деструктивных целей*, которые могут, например, отражать имеющуюся у ребёнка склонность к воровству, наркотикам, алкоголю etc. Причём в рассматриваемом контексте речь идёт не о том, что воспитатель предписывает воспитаннику конкретную линию поведения, а о том, что он вводит некоторые социально и личностно значимые ограничения, предоставляя ему возможность для свободного выбора, ориентированного на его собственный внутренний мир, создавая необходимые условия для самоопределения и самореализации ребёнка вовне. Определив совместно с ребёнком цели его образования, а в идеале, создав условия для определения ребёнком целей собственного развития, педагог поддерживает его в их достижении, содействует ему в движении по направлению к ним. Модель

поддерживающего образования практически исключает *неприятие педагогических целей учителя учеником*, так

как воспитатель не стремится навязать ребёнку свои цели, а должен сделать цели ребёнка своими. При этом во многих случаях он вынужден «наступать на горло собственной песне». Отказавшись навязывать ребёнку своё представление о его благе и в соответствии с ним воспитывать и обучать питомца, педагог исходит из его собственных жизненных целей и на их основе организывает образование. Это предотвращает столкновение воли участников учебно-воспитательного процесса и резко повышает его эффективность.

Педагогика поддержки направлена на то, чтобы помочь ребёнку познать самого себя, уловить свою уникальность и неповторимость, реализовать собственную индивидуальность, построить присущую исключительно ему одному траекторию жизненного пути и в соответствии с этим неповторимую траекторию образования. Сами цели воспитания и обучения ребёнка в контексте педагогики поддержки корректируются по мере его развития и взросления, возникновения у него новых интересов и проблем, потребностей и способностей, изменения мотивов его поведения при возрастающем участии ребёнка в организации собственного образования — участии, которое становится всё более осознанным, активным и самостоятельным. В процессе поддерживающего образования учитель и учащийся оказываются *равноправными субъектами, сотворцами педагогического процесса*, отношения между ними приобретают подлинно субъектно-субъектный характер. Учитель выступает как субъект, потому что именно от него зависит, будет ли избрана рассматриваемая модель педагогического взаимодействия. При этом он должен быть изначально настроен на то, чтобы не стремиться подогнать ребёнка под государственные стандарты, общественные или свои собственные представления о том, каким он должен стать, для чего и как его воспитывать и обучать. Педагог обязан вполне осознанно стремиться к тому, чтобы формировать представления о будущем образе ребёнка, исходя из него самого, при его неременном активном, самостоятельном и всё более возрастающем участии. То есть воспитатель должен не только способствовать развитию воспитанника, но и вполне осознанно и целенаправленно развиваться и изменяться вместе с ним, формируя в ходе

²² Корнетов Г.Б. Парадигма педагогики поддержки // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. Вып. 8. М.: УРАО, 2001. С. 5–26.

общения совместную траекторию движения по жизни в рамках образовательного процесса²³.

Педагогика поддержки принципиально противостоит традиционным педагогическим стереотипам. В современной литературе нашла отражение точка зрения, согласно которой «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 общаются, строя 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 рефлекссию, в которой он и обретает своё новое «Я», и изменяет свои взгляды»²⁴. При таком подходе ребёнок становится подлинным субъектом собственного развития — именно от его внутреннего мира, его потенциала, интересов и проблем зависят цель его образования и средства её достижения. Ребёнок сам превращается из средства достижения учебных и воспитательных целей в наставника, задавая образовательную цель собственного развития, поддерживаемого педагогом²⁵.

Своё целостное концептуальное воплощение педагогика поддержки впервые обрела на рубеже XIX–XX вв. у теоретиков и практи-

ков свободного воспитания (в России — это прежде всего К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов, С.Н. Дурылин, Н.В. Чехов). Л.Н. Толстой (1828–1910) — непосредственный предшественник идеологии свободного воспитания, создатель теории «свободного образования» — в яснополянский период своей учительской деятельности был убеждён в том, что преподаватель 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. В 1862 г. в статье с многозначительным названием «Кому у кого учиться писать, крестьянским детям у нас или нам у крестьянских ребят?» великий мыслитель сказал: «Человек рождается совершенным — есть великое слово, сказанное Руссо, и слово это, как камень, останется твёрдым и истинным. Родившись, человек представляет собой первообраз гармонии, правды, красоты и добра. <...> Идеал наш сзади, а не впереди. Воспитание портит, а не исправляет людей. <...> Учить и воспитывать ребёнка нельзя и бессмысленно по той простой причине, что ребёнок стоит ближе меня, ближе каждого взрослого к тому идеалу гармонии, правды, красоты и добра, до которого я, в своей гордости, хочу возвести его. Сознание этого идеала лежит в нём сильнее, чем во мне. Ему от меня нужен только материал для того, чтобы пополняться гармонически и всесторонне»²⁶.

Со второй половины 1980-х гг. гуманистическая педагогика привлекает пристальное внимание теоретиков и практиков отечественного образования. К середине 1990-х гг. оформились целостная *концепция педагогической поддержки*. Она была создана О.С. Газманом и группой его сотрудников (Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Н.Б. Крылова, Т.В. Анохина и др.). Концепция педагогической поддержки была направлена на развитие и обоснование подходов, позволяющих

²³ Корнетов Г.Б. Общая педагогика: учебное пособие. Гриф УМО. 2-е изд., перераб. и доп. АСОВ, 2009. С. 165–197.

²⁴ Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. С. 129 (Новые ценности образования. Вып. № 10).

²⁵ Корнетов Г.Б. Парадигма педагогики поддержки // Школьные технологии. 2006. № 2. С. 39–48.

²⁶ Толстой Л.Н. Кому у кого учиться писать, крестьянским детям у нас или нам у крестьянских ребят? // Пед. соч. М.: Педагогика, 1989. С. 287–288.

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 во многом опирались на достижения теории и практики западной гуманистической педагогики. Разводя понятия «обучение», «воспитание» и «педагогическая поддержка» в рамках развиваемой им гуманистической концепции образования, О.С. Газман писал: «Обучение» означает, что школа должна дать систематические знания об окружающем человека 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)»²⁷. О.С. Газман обращал особое внимание на то, что поддерживать можно лишь то, что у ребёнка уже имеется в наличии (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 пре-

одоления 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*»²⁸.

Н.Н. Михайлова и С.М. Юсфин видят задачу воспитателя, работающего в режиме педагогической поддержки, в том, чтобы производить совместную с ребёнком рефлексию над ситуацией жизнедеятельности питомца. Таким образом, педагог учит ребёнка видеть жизненные ситуации (и себя в них), анализировать их, определяя, во-первых, мотивы и интересы («чего хочется»), во-вторых, с чем ребёнок объективно может справиться сам («что можется»), в-третьих, существующие проблемы («что бы хотелось мочь и что этому мешает»), в-четвёртых, цели и пути взаимодействия с необходимыми людьми («что объективно ещё не под силу, какая и от кого нужна помощь»). В силу этого педагогическая поддержка предоставляет помощь ребёнку в развитии себя как субъекта собственной жизнедеятельности, что невозможно без самоопределения и самореализации, и повторении субъект-субъектных отношений с другими людьми, общение с которыми необходимо ему для разрешения собственных проблем²⁹.

По мнению Т. Анохиной, «основными принципами обеспечения педагогической поддержки могут служить следующие: 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 достоинства; реализация принципа «Не навреди»; рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату»³⁰.

Актуализация идей педагогики поддержки в нашей стране, частным случаем которой

²⁷ Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. 1998. № 6. С. 109.

²⁸ Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования: Забота — поддержка — консультирование. М.: Инноватор, 1996. Вып. 6. С. 29.

²⁹ Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Понимать детство // Народное образование. 1998. № 4. С. 124.

³⁰ Анохина Т. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Новые ценности образования: Забота—поддержка—консультирование. М.: Инноватор, 1996. Вып. 6. С. 77.

является рассмотренная схема педагогической поддержки, связана с крушением тоталитарного коммунистического режима и распространением идеалов свободы и демократии. Реализация этих идеалов возможна лишь в условиях развития человеческой индивидуальности, на что, собственно, и направлена рассматриваемая модель образования. Одна из особенностей педагогики поддержки заключается в том, что *она не поддаётся алгоритмизации и технологическим описаниям*. Это объясняется предельной индивидуализацией образовательной деятельности, ориентированной на ситуацию «здесь и теперь», на неповторимость человеческой экзистенции. Для распространения рассматриваемой модели образования основным является, кроме необходимых общественных условий, формирование соответствующей позиции педагога, его способности и желания познать каждого конкретного ребёнка и поддержать питомца в самоопределении и самореализации³¹.

Сегодня перед школами остро стоят задачи повышения качества получаемого учащимися образования, а также их позитивной социализации. Это объясняется тем, что социальные условия, в которых живут дети и в которых работает школа, как правило, препятствуют сколько-нибудь значительному вовлечению учащихся в образовательный процесс, их становлению как полноценных, конструктивных, самостоятельных, ответственных и нравственных членов общества. Во многих случаях это связано с множеством деструктивных социальных влияний, которые они испытывают, с обеднённой культурной средой, с уже имеющимися у них затруднениями в физическом, психическом, нравственном развитии и со сформировавшимися у них на данный момент деструктивными установками.

Поиску оптимальных путей и способов повышения качества, получаемого школьниками образования, а также их позитивной социализации, может способствовать осознанное использование моделей педагогики авторитета, педагогики манипуляции и педагогики поддержки. Эти модели позволяют в полном объёме выстраивать образование школьников, их преднамеренную социализацию с учётом их наличного уровня развития, индивидуальных особеннос-

тей, жизненного опыта, различных потоков социализации, воздействующих на них в процессе повседневной жизни в сообществе.

Очевидно, что одна из самых острых педагогических проблем, с которыми сталкиваются учителя, работающие в школах, типична для педагогики авторитета. Суть её заключается в том, что педагогические цели учителя во многих случаях не совпадают с жизненными целями учащихся, что препятствует их вовлечению в образовательный процесс. Одним из наиболее эффективных методов решения этой проблемы является организация процессов обучения и воспитания на основе принципов манипуляции и поддержки. Обращение к педагогике манипуляции посредством преднамеренного создания специальных жизненных ситуаций делает возможным незаметно для детей и подростков, деликатно и ненавязчиво, разворачивать их к решению тех образовательных задач, которые определяет учитель. Добиваться того, чтобы эти образовательные задачи воспринимались школьниками как их собственные, пробуждали у них познавательный и деятельный интерес, стимулировали их конструктивное личностное развитие, формирование позитивных качеств и черт, а также погружение в культуру человеческого общества. Обращение к педагогике поддержки, во-первых, позволяет центрировать образовательный процесс на тех вопросах, которые уже значимы для детей и подростков, и поэтому с интересом осваиваются ими. Во-вторых, способствует их активному и сознательному вовлечению в решение тех проблем, с которыми они сталкиваются в реальной жизни и поэтому воспринимают, как свои, требующие осмысления и преодоления. В-третьих, делает возможным опереться на тот внутренний потенциал, которым школьники обладают, на который могут опереться и развить, почувствовав результаты этого развития.

Естественно, что подобное обращение к подходам педагогики манипуляции и педагогики поддержки должно обязательно и последовательно учитывать те требования, которые

³¹ Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история: учебное пособие. Гриф УМО. 3-е изд., перераб., доп. М.: АСОВ, 2016. С. 252–343.

предъявляют к работе учителя и деятельности школьника нормативные документы и прежде всего Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. Это требует от учителей высокого профессионального мастерства, а от школ как центров образовательной работы с детьми и подростками — огромной гибкости.

Ещё одна проблема, которая препятствует позитивной социализации детей и подростков, учащихся в школах, связана с тем обстоятельством, что они во многих случаях негативно относятся к соблюдению режима школьной жизни, к попыткам учителей их дисциплинировать, ограничить свободу их поведения. Это обусловлено тем, что они, как правило, уже привыкли к иным дисциплинарным рамкам и не принимают предъявляемые к ним требования, не обладают способностью к саморегуляции. Педагогика авторитета обычно пытается решить эту проблему прямым социализирующим воздействием на детей и подростков, требуя от них непреложного выполнения установленных правил поведения и обучения только потому, что они являются школьниками, таким образом искусственно сдерживая их самостоятельность и активность. Однако педагогика манипуляции ориентировано на то, чтобы ставить их в такие ситуации, которые учат их принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность. Это способствует формированию у ребят качеств, присущих самостоятельным и ответственным людям, готовым к разумному взаимодействию с окружающим миром. Педагогика поддержки акцентирует внимание на развитии присущей каждому человеку активности, умению творчески её реализовывать и самостоятельно управлять ею.

Система школьного образования в принципе ориентирована на то, чтобы формировать у учащихся социально-типические свойства и качества. Жёсткие рамки стандартов и вытекающих из них требований неизбежно ограничивают развитие уникальных личностных черт у детей и подростков, становление их индивидуальной неповторимости, которая должна соединяться с присущими им социально-типическими особенностями, органично дополнять их и составлять в совокупности

с ними облик каждого отдельного человека. Если педагогика авторитета в основном способна формировать у школьников социально-типические черты, то педагогика поддержки — индивидуальные. В свою очередь педагогика манипуляции занимает между ними промежуточное положение.

Школа, добиваясь повышения качества образования и уровня позитивной социализации учащихся в ней детей и подростков, в идеале должна стремиться к взвешенному и последовательному использованию своей педагогической деятельности всех трёх моделей педагогики. То, в каком соотношении они используются в каждой конкретной школе, зависит от нескольких причин. Во-первых, от того, насколько учителя понимают их целесообразность и владеют практикой их успешного осуществления. Во-вторых, от того, что из себя представляют сами школьники. В-третьих, от того, в каких социальных и культурных условиях они находятся. И, в-четвёртых, от того, какими ресурсами школа располагает.

Следует признать, что во многих школах сегодня практически безраздельно господствует педагогика авторитета, но важно помнить, что она оказывается действенной и успешной лишь в тех случаях, когда авторитет учителя неоспорим, когда она не превращается в то, что принято называть авторитарной педагогикой. ■

Literatura

1. *Anokhina T.* Pedagogicheskaya podderzhka kak real'nost' sovremennogo obrazovaniya // *Novyye tsennosti obrazovaniya: Zabota-podderzhka-konsul'tirovaniye*. M.: Innovator, 1996. Vyp. 6. S. 71–80.
2. *Gazman O.S.* Vospitaniye i pedagogicheskaya podderzhka detey // *Narodnoye obrazovaniye*. 1998. № 6. S. 108–111.
3. *Gazman O.S.* Pedagogika svobody: put' v gumanisticheskuyu tsivilizatsiyu XXI veka // *Novyye tsennosti obrazovaniya: Zabota — podderzhka — konsul'tirovaniye*. M.: Innovator, 1996. Vyp. 6. S. 10–37.
4. *Dotsenko Ye.L.* Psikhologiya manipulyatsii: fenomeny, mekhanizmy i zashchity. M.: Izdatel'stvo MGU, 1997. 344 s.
5. *Kondrat'yev M.Yu., Levshin L.A.* Avtoritet // *Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya: v 2 t. / gl. red. V.V. Davydov*. M: Bol'shaya Rossiyskaya entsiklopediya, 1993. T. 1. 608 s.

6. *Kornetov G.B.* Obshchaya pedagogika: uchebnoye posobiye. Grif UMO. 2-ye izd., pererab. i dop. ASOU, 2009. 296 s.
7. *Kornetov G.B.* Paradigma pedagogiki avtoriteta // Trudy kafedry pedagogiki, istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy antropologii Universiteta RAO. Vyp. 6. M.: URAO, 2001. S. 5–23.
8. *Kornetov G.B.* Paradigma pedagogiki avtoriteta // Shkol'nyye tekhnologii. 2003. № 2. S. 14–27.
9. *Kornetov G.B.* Paradigma pedagogiki manipulyatsii // Trudy kafedry pedagogiki, istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy antropologii Universiteta RAO. Vyp. 7. 2001. S. 5–20.
10. *Kornetov G.B.* Paradigma pedagogiki podderzhki // Trudy kafedry pedagogiki, istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy antropologii Universiteta RAO. Vyp. 8. M.: URAO, 2001. S. 5–26.
11. *Kornetov G.B.* Paradigma pedagogiki podderzhki // Shkol'nyye tekhnologii. 2006. № 2. S. 39–48.
12. *Kornetov G.B.* Paradigmy bazovykh modeley obrazovatel'nogo protsessa // Pedagogika. 1999. № 3. S. 43–49.
13. *Kornetov G.B.* Pedagogika avtoriteta, manipulyatsii i podderzhki // Academia. Pedagogicheskiy zhurnal Podmoskov'ya. 2015. № 3. S. 46–56.
14. *Kornetov G.B.* Pedagogika manipulyatsii // Shkol'nyye tekhnologii. 2003. № 3. S. 57–67.
15. *Kornetov G.B.* Pedagogika: teoriya i istoriya: uchebnoye posobiye. Grif UMO. 3-ye izd., pererab., dop. M.: ASOU, 2016. 472 s.
16. *Kornetov G.B.* Pedagogicheskiye paradigmy bazovykh modeley obrazovatel'nogo protsessa // Sibir'. Filosofiya. Obrazovaniye. 1999. № 3. S. 13–22.
17. *Kornetov G.B.* Pedagogicheskiye paradigmy bazovykh modeley obrazovaniya: uchebnoye posobiye. M., URAO. 2001. 124 s.
18. *Krylova N.B.* Kul'turologiya obrazovaniya. M.: Narodnoye obrazovaniye, 2000. 272 s. S. 129 (Novyye tsennosti obrazovaniya. Vyp. № 10).
19. *Mikhaylova N.N., Yusfin S.M.* Ponimat' detstvo // Narodnoye obrazovaniye. 1998. № 4. S. 122–127.
20. *Tolstoy L.N.* Komu u kogo uchit'sya pisat', krest'yanskim detyam u nas ili nam u krest'yanskikh rebyat? // Ped. soch. M.: Pedagogika, 1989. S. 271–289.