

ПЕДАГОГИЧЕСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ: ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ

С. ПОЛЯКОВ

Данная статья представляет собой попытку разработки основ педагогическо-психологической теории социального воспитания. В статье формулируются базовые понятия теории, описываются на их основе статический и динамический аспекты воспитательного взаимодействия, характеризуются его организационный и культурный контекст. Прописана обобщённая модель педагога-воспитателя и условий его профессионального становления в контексте представленных теоретических положений. Указываются границы представленной теоретической разработки.

Основания теории

Недостаточность теоретических построений, осмысляющих социально-педагогическую ситуацию с современным воспитанием, ощущается многими специалистами [1, 13, 17, 19].

Но построение новой теории актуально, если старые теоретические конструкции не соответствуют новым эмпирическим данным — экспериментальным или жизненным.

Другое основание для новых теоретических конструктов — накопившиеся в данной науке (и в смежных с ней науках) идеи, положения, понятия, не объединённые в сеть логически взаимосвязанных утверждений в рамках предмета данной науки.

Третья предпосылка актуальности соответствующей научной работы (для педагогической сферы) — углубляющиеся противоречия между научными формулировками и языком, а также содержанием государственных управленческих и квазиидеологических текстов [21], связанных с образованием.

На изменение в последние десятилетия эмпирики образовательной реальности (трансформации поведения, мышления, отношений школьников; противоречивые процессы в динамике позиций и компетентности педагогов; стимулируемые реформами образования организационные изменения в образовательных организациях) указывается во многих аналитических текстах и обсуждениях [например, 3, 17, 19].

Примером вторых предпосылок является появление в научных текстах и дискурсах последних лет, обращённых к воспитанию, таких относительно новых для педагогики слов и словосочетаний, как: идентичность, субъектность, полисубъектность, детско-взрослая общность, подростковые и молодёжные практики, киберсоциализация, эвентопедагогика, пространство детства, уклад [1, 3, 7, 12, 17, 19, 22, 23 и др.]. Причём толкование этих терминов и словосочетаний весьма различно у разных авторов.

Иллюстрацией третьей предпосылки могут быть некоторые утверждения Стратегии раз-

5

Концепции
и системы
(19–33)





вития воспитания на 2015–2025 гг. Например, такое утверждение: «Формирование у детей (!) ответственности за будущее России» (!?). Или: «**Развитие** в детской среде ответственности, **принципов (!?)** коллективизма и социальной солидарности» [21].¹

Значимость названных фактов образовательной, управленческой и научной действительности и стала основанием для нашей попытки построения основ педагогическо-психологической теории социального воспитания.

Объектом предлагаемой теоретической разработки является **социальное воспитание**.²

Предметом теории — культурно-психологическая сторона («срез») социального воспитания.

Под культурно-психологическим «срезом» социального воспитания мы будем понимать трактовку его феноменов, исходя из современных интерпретаций психологических и культурологических идей, относящихся к существованию и развитию человека.

В представленном тексте называются психологические и культурологические основания развиваемой теории, описываются её «ядерные» положения, делаются некоторые прагматические выводы, указываются границы развиваемых теоретических построений.

БАЗОВЫЕ ПОНЯТИЯ

Базовыми понятиями нашей разработки являются теория, педагогическо-психологическая теория, социальное воспитание, культура, воспитательная организация.

Под **теорией** в данной работе мы будем понимать систему логических построений, опирающихся на недоказываемые в рамках этих построений утверждения (аксиомы) [16].

Для **педагогическо-психологической теории** такими утверждениями являются положения, относящиеся к психологической природе человека и его развитию.

Так как единого общепринятого в психологии набора таких утверждений не существует, при разработке педагогическо-психологической теории необходимо присоединиться к какой-либо авторитетной концепции психологии человека. Основания такого присоединения носят в той или иной мере характер веры, доверия разработчиков к тем или иным идеям, утверждениям, взглядам.

В данной статье автором в качестве таких исходных положений используются идеи, тезисы современных трактовок культурно-исторической и деятельностной психологии³ (А.Г. Асмолов, Дж.Брунер, В.И. Слободчиков и др. [2, 4, 8]).

Собственно педагогическая теория в этом случае будет логическим построением, выведенным из базовых психологических и культурологических утверждений как аксиом.

Ещё одним базовым понятием в нашем построении является понятие **социального воспитания**.

Под социальным воспитанием в данной работе понимается относительно планомерное создание условий для выращивания человека, его социальной адаптации, ценностной ориентации и самореализации в контексте целей и организации жизнедеятельности образовательной (воспитательной) организации [12].

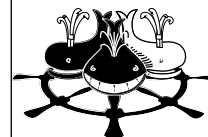
Как известно, существует достаточно разработанная теория социального воспитания А.В. Мудрика. Но она рассматривает социальное воспитание под социолого-психологическим углом зрения.

Следующим базовым понятием в нашей разработке является **культура**. Под культурой в данной статье будет пониматься комплекс способов деятельности, норм поведения, цен-

¹ Выделено нами. Идеи развития ответственности, коллективизма, социальной солидарности – абстракты, и в таком виде противоречат выявленным в психологии особенностям детей конкретного возраста в конкретной социальной ситуации. (Приведённые примеры далеко не единичны).

² Мы вслед за А.В. Мудриком различаем социальное воспитание как воспитание в образовательных (воспитательных) организациях и другие виды воспитания (семейное, религиозное, диссоциальное) [12].

³ Нам близка точка зрения, сближающая эти подходы в объяснении психологического развития человека.



ностей, принимаемых в качестве нормативных ориентаций в данной социокультурной общности (стране, этносе, организации).

Последнее из используемых нами базовых понятий — понятие **воспитательная организация**. Воспитательная организация в данном тексте будет трактоваться как социальная организация (объединение людей, созданное для реализации определённых социальных функций), имеющая в качестве одной из своих особенностей функцию социального воспитания.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

Поясним психологические основания для построения педагогическо-психологической теории социального воспитания (своеобразных аксиом).

Мы выделяем в качестве базовых следующие психологические утверждения:

- Человек, как и всё живое, **активен** (имеет внутренние источники физического движения и психических процессов).
- Внутренние источники активности человека (его потребности) — состояния напряжения, в которых выражаются нужды существования и развития человека как организма и социального существа.
- Человек воспринимает мир **избирательно**, в соответствии с характером и направленностью своей активности, порождаемых как его потребностями, так и особенностями среды (природной и социокультурной), в которых содержатся возможности удовлетворения этих потребностей.
- Человек становится социальным человеком, **осваивая и создавая** социальные формы своей активности, которые предъявлены ему в форме культурных образцов и ориентиров (знаков, способов действия, символов).
- Освоение и порождение социальных форм человеком происходит в процессе **взаимодействия с другими людьми**.
- Взаимодействия между людьми имеют определённое задаваемое **культурой содержание и культуропорождённый способ** его существования и развития.
- Культурное содержание и культуропорождённый способ взаимодействия являются

источником освоения и порождения социальных форм поведения и психического мира человека.

- Условие освоения и порождения социальных форм существования и развития человека — **значимость** взаимодействия с другими людьми (соответствующего содержания и способов) для **удовлетворения его потребностей**.
- Активное начало в человеке, человек как источник активности обозначается понятием **субъект**. Субъект, субъектность человек имеет свои уровни становления и развития (субъект действия — субъект деятельности — субъект жизнедеятельности).
- Факт непосредственного взаимодействия человека с другими людьми, в рамках определённых пространственных и временных границ обозначается понятием **ситуация**. Ситуация взаимодействия ребёнка с другим человеком — «живая» ситуация, характеристики и особенности которой в той или иной мере разворачиваются спонтанно (на основе механизма самоорганизации) — то есть не имеют заранее заданных форм.
- Общие эмоции и близкие смыслы (личные ценности) участников, порождаемые данной ситуацией, делают её значимой для «действующих лиц». Наличие в ситуации данных образований обозначается понятием события (событийной ситуацией).

«ЯДРО ТЕОРИИ»

Опираясь на выделенные выше основания, опишем сначала устойчивые характеристики педагогического взаимодействия, содержащего воспитательный потенциал («статику» взаимодействия), а затем охарактеризуем динамический аспект такого взаимодействия (его динамику).

«СТАТИКА» ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Статический аспект воспитательного взаимодействия (как взаимодействия ребёнка и взрослого в педагогическо-воспитательной позиции) может быть охарактеризован следующими положениями:





1.1. Признание факта активности ребёнка как предпосылки возможности становления человека.

1.2. Наличие значимых Других как носителей возможностей удовлетворения потребностей ребёнка. (Таковыми значимыми другими могут быть и взрослые, и ровесники, и дети других возрастов.)

1.3. Наличие в значимых Других социокультурного «багажа» (актуальных для ребёнка знаний, способов действий, норм общения, ценностей как ресурсов для его социализации и индивидуализации.)

1.4. Наличие ситуации взаимодействия со значимым Другим как носителем знаково-символической формы культурного содержания (в определённых пространственно-временных рамках). Примеры таких форм — содержание и стиль речи значимого Другого, представляемые им в словесном и графическом виде образы и символы, образцы поведения).

1.5. Презентация значимым Другим этого ресурса в знаково-символической форме, обращённой к ребёнку и «узнаваемой» им в более-менее адекватном виде.

1.6. Наличие условий, порождения и поддержки таких ситуаций:

- пространство — временная возможность такой ситуации (находится ли у ребёнка и педагога время и место для соответствующей встречи);
- общее значение ситуации для её участников (когда одна и та же ситуация ребёнком воспринимается как возможные санкции, а педагогом — как помощь ребёнку, «встреча», психологически, не состоится);
- возможность подкрепления знаково-символического характера взаимодействия в знаковой и образной формах (есть ли у педагога соответствующие ситуации слова, образы, способы действий, умеет ли он предъявить их ребёнку);
- возможность деятельностного порождения освоения, присвоения и созидания знаково-символической формы (= культурного содержания) в процессе взаимодействия;
- существование данных ситуаций в контексте детско-взрослой общности (объе-

динений детей и взрослых на основе переживаемого ими чувства принадлежности друг к другу) [20, 23].

ДИНАМИКА ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Динамический аспект воспитательного взаимодействия (его появление, развитие, трансформация) опишем как взаимосвязь трёх феноменов: субъектности, деятельности и общения.

2.1. Порождения и изменения субъектности, деятельности и общения в ситуациях взаимодействия взаимосвязаны. Педагогически исходным в этой триаде является общение, в содержании которого потенциал «движения» от действия к деятельности, и потенциал порождения авторства (как уровня субъектности) действий и деятельности.

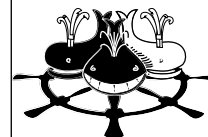
В самой же динамике как развитию (а не как порождению) воспитательного взаимодействия исходным может быть любая составляющая триады.

Инициативность (как проявление субъектности) поведёт за собой деятельность и общение; погружение в деятельность разовьёт общение и субъектность; развитие общения потребует деятельности и изменит субъектное начало человека.

Собственно за этими положениями возможность «трёх практических педагогик» («педагогики от общения», педагогика от субъектности», педагогики от деятельности»), через каждую из которых в силу системности человека возможно достижения схожих результатов.

2.2. Дополнительный момент для понимания характера этой динамики — наличие — отсутствие в этих взаимопорождениях рефлексивного начала как **фиксации значимости** для участников взаимодействия значений, умений, норм, ценностей, отношений, проявляющихся в деятельности и общении в словесных и образных (в том числе символических) формах в виде осознания и переживания.

2.3. Каковы характеристики развития в этих процессах субъектности, деятельности, общения?



- для субъектности — её динамика от субъекта действия к субъекту деятельности далее к субъекту жизнедеятельности;
 - для деятельности, соответственно — освоение действия, освоение деятельности, освоение жизнедеятельности как формы своего бытия
 - для общения его динамика от ситуативного, «случайного» общения, к общению как средству построения действия и деятельности и от него к самоценному общению. Эта тройственная динамика отражается в аксиологических, рефлексивных и эмоциональных образованиях:
 - динамика ценностная: от принятия социальных ценностей как их одобрения, к ценностным ориентациям = ориентациям на эти ценности при реализации деятельности и своего общения и далее к принятию избранной ценности как основания для своей жизнедеятельности = личным смыслом;
 - динамика рефлексивная (как сдвиги в значимости и сложности оформления **для себя** субъектности и ценности);
 - переживание изменений в процессе воспитательных взаимодействий их участниками как значимых, смысловых (событийность развёртывающихся ситуаций);
- Последняя особенность динамики субъектности, деятельности и общения, которую имеет смысл назвать — скачкообразный (синергетически закономерный) характер этих изменений.

Варианты педагогических (воспитательных) взаимодействий

Охарактеризованные процессы проявляются по-разному, в зависимости от ориентации педагогического взаимодействия как развивающего или сохраняющего (закрепляющего) достигнутый уровень развития.

При «сохраняющей» ориентации взаимодействия:

- **Активность ребёнка** — сфера регулирования, приведения к норме.
- **«Другие»** как источник культурного содержания и регулирующая сила.
- **Социокультурный ресурс** как средство оформления социальности (поведенческой нормы и норм когнитивных действий).

— **Знаковые формы презентации ресурса** как порождающие общее знание.

— **Ситуация** — как факт пространственно-временных границ взаимодействия, безотносительно значимости Другого.

— **Подкрепления процессов во взаимодействии** через позитивное и негативное подкрепление поведения.

— **Субъектность** — как закрепление задаваемого действия, деятельности, форм общения.

При развивающей ориентации взаимодействия:

— **Активность ребёнка** — основная ценность, требующая признания и поддержки.

— Наличие **значимых других** как носителей возможностей удовлетворения перспективных потребностей.

— **Социокультурный ресурс** как значимые культурные средства для удовлетворения перспективных потребностей.

— Знаковая и символическая формы презентации ресурсов как порождающие личностные смыслы.

— **Ситуация** — как факт наличия ребёнка в реальном (и воображаемом) взаимодействии со значимым Другим.

— **Рефлексивные подкрепления** процессов во взаимодействии (в знаковой и образной формах).

— **Субъектность** как порождение авторства в действии, деятельности, общении.

Прокомментируем эти варианты. На первый взгляд, мы опять, как при традиционной трактовке воспитания, попали в «дурную бесконечность»: и это надо, и то; и это важно, и другое...

Но это не так. Во-первых, сохраняющий вариант взаимодействия в значительной степени осуществляет жизнь (в сфере стихийной и институализированной социализации в терминах А.В. Мудрика).

Поле профессиональной работы воспитателя, точнее не работы, а сферы его взаимодействия с растущим человеком, скорее относится к развивающе ориентированному взаимодействию.

Во-вторых, за вариантами педагогического взаимодействия «прячется» операциональная модель создания «события» воспитания.





Вот её основные тезисы: чтобы воспитание «состоялось», необходимо:

- взрослому стать (быть) значимым для растущего человека (отвечать на его возрастные и индивидуальные потребности и интересы);
- потянуть за любую из трёх «ниточек»: субъектность, деятельность, общение и тогда другие две, не сразу, но потянутся за нашей нитью (если мы будем именно **«тянуть, развивать нить»**);

Что значит «потянуть за ниточку субъектности»? Это создание возможностей для проявления активности человека и осознания этой активности с использованием ценностных критериев, в частности критерия важности, необходимости развития себя как инициативного человека.

Что значит «потянуть за ниточку деятельности»? Это создание возможностей для развития действий от исполнительских до уровня авторского действия и развития деятельности от уровня заданной, принятой деятельности до уровня иницируемой самим человеком деятельности.

Что значит «потянуть за ниточку общения»? Это развитие общения от ситуативного через общение обслуживающего деятельность до самоценного, ориентированного на личные ценности).

- чтобы нить не порвалась, необходимо переводить события и ситуации жизни ребёнка в его мысли и образы.

Третий, частный, комментарий. Под перспективными потребностями в нашей модели имеются ввиду становящиеся, возникающие потребности человека, подталкивающие его к развитию. (В модели А. Маслоу — это потребности уровня, который надстраивается над уровнем удовлетворённых потребностей).

КОНТЕКСТЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Социокультурный контекст

Чтобы обсудить социокультурный контекст воспитательного взаимодействия,

необходимо назвать те характеристики культуры, которые ближе всего к проблемам и задачам воспитания.

Нам близко выделение среди функций культуры: консервативной (сохраняющей) и инновационной.

Содержание культуры и формы её существования в применении к задачам поддержки и выращивания человека конкретно соотносится с историей данной культуры и наличной культурной ситуацией.

Современная культура выполняется функцией сохранения социальности и её изменения, соответственно в освоении и порождении культуры ребёнком важно разводить поддержку консервативного (сохранного) слоя культуры и инновационного.

Это верно и для культуры современной России.

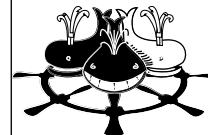
Реализация в социальном воспитании консервативной функции российской культуры предполагает удержание таких ценностных ориентиров, норм, умений, как:

- компетентность в традиционной практической-бытовой сфере (умение убирать помещение, знать способы действий с электрическими приборами и пр.);
- авторитетность взросления (взросление как ценность);
- ценность исторической культуры (восприятие себя как принадлежащего культуре и традиции своего народа, социального слоя);
- компетентность во взаимодействиях в традиционных социальных общностях (в семье, школе, иных повседневных социальных институтах);
- принадлежность к традиционным общностям (семья, друзья, товарищи), ведущая к семейной, школьной, сверстнической идентичностям⁴;
- институциональность нравственности (традиционной морали), принятие моральных норм как данности⁵.

Реализация в социальном воспитании инновационной функции культуры предполагает оформление и развитие:

⁴ Идентичность здесь как чувство соответствия своих проявлений, ожиданий в соответствующей общности и в той или иной мере и осознание этого соответствия как правильного, «нормального».

⁵ Нам близко различение нравственности и морали, но в данном тексте мы их рассматриваем как синонимы.



- порождения и освоения культурных форм сетевых интернет-взаимодействий;
- освоения культурных форм рыночных взаимодействий (действий на основе ограниченной правом конкуренции, социального доверия и договорных отношений);
- порождения и освоения культурных форм внерыночных взаимодействий (волонтерство и тому подобные деятельности);
- присвоения демократических форм социальности (опыта нормотворчества, участия в организаторской деятельности, участия в выборных процедурах);
- освоения и порождение культурных форм патриотизма (принадлежности к культуре-истории и освоенности развивающих историческую культуру действий), а также восприятия этого освоения как ценности;
- опыта культурных действий в ситуациях неопределённости (принятие вариативности решений, позиций, диалога позиций как нормы).

КАКОВЫ ФОРМЫ КУЛЬТУРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИНАМИКИ?

Формами культуропсихологического развития являются взаимопорождающие и взаимопределяющие процессы самоопределения в культуре, становления компетентности как личностного знания и становления различных видов социальной идентичности. Причём все эти процессы развёртываются, по крайней мере, в четырёх масштабах: «Я», Близкие, Организация, Историко-культурный масштаб.

Охарактеризуем эти процессы под углом зрения нашей концепции.

Самоопределение включает выработку понимания себя и отношения к себе как «отличности», индивидуальности; решения вопроса о соотношении Я и своих близких (родителей, друзей); «место Я» в организации = в школе; место Я в отношении к культуре и истории своего народа и страны.

— Компетентность включает становление себя как человека знающего и умеющего

с собой обращаться; как знающего мир своих близких (родителей, друзей, товарищей) и умеющего с ними взаимодействовать; как знающего нормы, традиции «моей школы» и умеющего в ней действовать; знающего культуру и историю народа (страны) и знающего способы её познания и действия в ней.

— Идентичность включает переживания и понимания своего Я как особенного, индивидуального; как сына (дочери) своих родителей, брата (сестры) своих братьев (сестёр), друга своих друзей; «гражданина» своей школы; человека своей культуры и своей страны [6, 22].

Каковы прагматические выводы, прагматические уроки выделенных психолого-педагогических и культуропсихологических характеристик воспитательных взаимодействий?

Первый вывод, идущий от понимания человека как системной целостности, — взаимосвязь самоопределения, компетентности (как личного знания) и идентичности.

Развивая один из этих процессов, мы, как правило, получаем эффекты в других. Развивая стремление и умение определить себя (самоопределение), получим избирательность (личностность) знания и отнесение себя к какому либо социальному институту (идентичность). Порождая и поддерживая идентичности, получаем отклики в самоопределении и компетентности. Развивая компетентности как личностное знание, закладываем возможности самоопределения и становления идентичностей⁶.

Второй момент. Эти процессы стоит трактовать и как процессы, развёртывающиеся в конкретной детско-взрослой общности. Они есть силы, механизмы её становления и развития.

Но социальное воспитание не заканчивается появлением детско-взрослой общности. В её контексте возможна (именно в её контексте!) специальная педагогическая работа, которую А.В. Мудрик обозначает как помощь в индивидуальном развитии, а педагоги, идущие вслед за О.С. Газманом, называют и конкретизируют как педагогическую поддержку в становлении субъектности ребёнка [5, 8, 11].

⁶ Мы в этих утверждениях опираемся на системное понимание человека, одним из признаков которого является перестройка целого при изменении одного из его элементов.





ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОНТЕКСТ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Воспитательное взаимодействие, как правило, развёртывается не в «безвоздушном пространстве», а в контексте жизнедеятельности воспитательной организации.

Педагогическо-психологическая теория воспитания не может игнорировать этот факт и должна ввести в своё содержание идеи, понятия, описывающие социальное воспитание в организациях, наиболее корреспондирующие с базовыми положениями нашей теоретической разработки.

В теории воспитания и в теориях образования используются такие понятия, характеризующие воспитательный (лично-развивающий) потенциал организаций, как воспитательная организация, культура школы и организационная культура, уклад⁷.

Наиболее общее из них, на наш взгляд, — **воспитательная организация** как вид социальной организации.

Следующее, по общности, понятие — **культура образовательного учреждения** как социальной организации (и близкие к ним по содержанию понятия: культурная среда школы, организационная культура образовательного учреждения).

Более частный аспект жизнедеятельности воспитательной организации берётся понятием **уклад** образовательного учреждения. Уклад — это соорганизация элементов образовательного процесса, которая задаёт стиль отношений в школе.

А.В. Мудрик выделяет в воспитательной организации (в нашей интерпретации) материальные, пространственные, временные условия для жизнедеятельности организации; жизнедеятельность воспитательной организации как комплекс реализуемых в образовательной организации различных деятельностей и форм общения и нормативно-ценностную сферу организации, задающую правила поведения и взаимоотношений. Эти составляющие воспитательной организации можно трактовать как взаимовлияющие и взаимопорождающие: каждая из

которых является условием для существования других. Исчезновение любых из этих подсистем ведёт к исчезновению воспитательной организации как феномена. Каждая из них выполняет функцию среды для остальных, и в то же время их существование не может быть без существования связей воспитательной организации как целого с окружающей социокультурной средой.

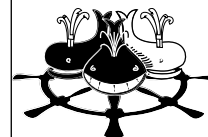
В понятии «**культура образовательного учреждения**» и в близких ему понятиях «культурная среда школы», «организационная культура образовательной организации» схватывается как системный феномен «культурного» слоя существования воспитательной организации: разделяемые членами организации ценности, связанные с её жизнедеятельностью; провозглашаемые и реально действующие нормы организационного поведения; образы своей организации; ожидания относительно её функционирования и перспектив.

В них акцентируется наличие интегрирующей деятельности образовательного учреждения ценностного ядра: разделяемых педагогами (а при каких-то вариантах культуры образовательного учреждения и школьниками) ценностей.

При характеристике культуры образовательной организации важно различать содержание её компонент и формы проявления (символы, традиции, обычаи, ритуалы, мифологию).

Несмотря на различие этих концепций, во многих из них акцентируется обращённость норм и ценностей к таким реалиям жизни организации, как отношение к деятельности и язык (общенческая сфера жизнедеятельности), отношение к режиму организации, отношение членов организации друг к другу. Но деятельности, практики общения, отношения не существуют независимо друг от друга, и одна из сил (с точки зрения теорий организационной культуры, решающая объединяющая организацию в целостность сила) и является принимаемой членами организации ценностью и нормой, корреспондирующей, в свою очередь, с целями организации.

⁷ Анализ этих понятий в применении к проблематике образовательной организации см. в [15].



Средой для культуры организации являются и сама жизнедеятельность организации, и материально-пространственные-временные условия её бытия, и внешние социокультурные условия.

Понятие «уклад жизни образовательной организации» [1] охватывает, скорее, внешнюю сферу воспитательной организации, проявление в жизнедеятельности организации слабо рефлекслируемой детьми и педагогами событий повседневности, наличного режима, стиля поведения и общения.

В «классической» теории воспитания самым используемым для интегративной характеристики воспитания является понятие воспитательной системы образовательной организации [9]. Но этим весьма распространённым понятием охватывается только особый, достаточно высокий уровень организации и реализации социального воспитания в образовательной организации. (По экспертным оценкам, 5–10% от всех школ.)

Подведём итог нашего краткого анализа понятийной рамки воспитательной организации. С позиций нашего подхода наиболее актуальны те положения соответствующих теоретических конструкций, которые рассматривают интегративные характеристики образовательной (воспитательной) организации как катализаторы, усиливающий или ослабляющий возможности непосредственного воспитательного взаимодействия.

Поэтому наиболее значимы, для нашей теоретической разработки, те составляющие культуры образовательной организации (воспитательной системы, уклада), которые к стилям поведения и общения тем ценностны, что «прячутся» в тени этих стилей.

ПЕДАГОГ КАК ВОСПИТАТЕЛЬ

В контексте всех предыдущих тезисов становится яснее и представление о педагоге как воспитателе. Опишем это представление в виде кратких тезисов (модели педагога как воспитателя).

Во-первых, никаких внеситуативных качеств педагога, определяющих его успешность в сфере воспитания, вероятно, не существует.

Существуют только качества, характеризующие педагога, его соотношения с данной ситуацией и желаемыми способами действий.

Обобщённо, с деятельностных позиций, стоит говорить о трёх характеристиках человека как педагога-воспитателя:

- ✓ мотивационной, как в той или иной мере значимости, ценности для педагога общности с растущим человеком в данной ситуации;
- ✓ операциональной, как владением средствами (умениями) поддерживать эту общность и в её рамках предьявлять и удерживать в поле взаимодействия культурные содержания;
- ✓ компетентностной, как владением значимым для существования и развития данного человека содержанием (а также действиями) в ситуации, соответствующей данному социокультурному контексту.

Как и в анализе изменений воспитанника как личности, стоит интерпретировать наличие и действенность этих характеристик с системной точки зрения. Овладение и результативное использование педагогом средств поддержки и развития общности с воспитанником усиливает мотивацию (по механизму сдвига мотива на цель) и подталкивает к поиску соответствующего культурного содержания. Поиск адекватной ситуации культурного содержания ставит вопрос о способах, средствах его внесения в поле взаимодействия — что ведёт к усилению мотивации. Усиление мотивации на построение культуросодержащей общности с детьми (источником такого усиления может быть и динамика жизненных смыслов) ведёт к поиску средств и соответствующего поддерживающего и развивающего культурного содержания.

Каков прагматический аспект этих утверждений? Из них следуют такие профессионально-образовательные, управленческие и аналитические выводы:

- ✓ становление человека как педагога-воспитателя происходит в порождении, поддержке развития единства мотивационного, операционального и культурно-компетентностных характеристик;
- ✓ образовательная система, запускающая эти процессы, — это система, создающая





ряд последовательно усложняющих и дифференцирующих модельных и реальных ситуаций, создающих опыт мотивированности, действенности и культуропорождающей общности с другим человеком (здесь стоит вспомнить идущий, в том числе от Е. Шулешко, тезис о порождении педагогической профессиональности в проблемно-ориентированном профессиональном общении);

- ✓ управленческая система, поддерживающая и развивающая данные процессы, — это система стимулирования актуализации факта детско-взрослой общности, принятия её как профессиональной ценности и оснащения действий педагога и ребёнка в ситуациях такой общности средствами и источниками адекватного возрасту и ситуации культурного содержания;
- ✓ аналитика, обнаруживающая феномены, связанные с появлением и динамикой детско-взрослой общности, — это поиск и применение аналитических средств фиксации мотивационных, операциональных и культурно-компетентностных феноменов в контекстах детско-взрослой общности и специфики конкретных ситуаций.

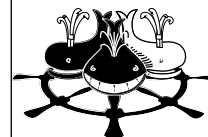
ИТОГИ И ГРАНИЦЫ

Завершим наш поиск начал педагогическо-психологической теории социального воспитания в форме итоговых положений и указаний на границы развиваемого теоретического построения.

НАЧНЁМ С ИТОГОВ

- Единицей анализа педагогическо-психологической теории социального воспитания является детско-взрослая общность, в которой взрослый находится в той или иной мере в педагогической (воспитательной) позиции.
- Детско-взрослая общность существует в форме появления, развёртывания и завершения «живых» ситуаций: ограниченного пространством и временем циклов взаимодействий, развитие которых не задаётся (не полностью задаётся) начальными условиями и нормами.

- Воспитательно-развивательный характер данных ситуаций определяется наличием в ней «событийности», общих переживаний и смыслов взрослых и детей (по поводу внесённого в эти переживания содержания и формах взаимодействия).
- Культурное содержание и культурогенерируемые способы взаимодействия в «живой ситуации» есть проявление, взаимовлияние и трансформация детской («пространства детского мира») и взрослой (в частности, педагогической) культуры.
- Основные воспитательные функции «живых» ситуаций: становление, развитие субъектности оформления и ценностных (смысловых) образований её участников.
- Становление, развёртывание, трансформация детско-взрослых общностей происходит в образовательной (воспитательной) организации под влиянием её организационных характеристик, различные аспекты которых отражены в понятиях уклада, организационной культуры, социально-психологического климата, воспитательной системы образовательного учреждения.
- Становление, развёртывание, существование, трансформация образовательной организации (как воспитательной организации) и наличие в ней детско-взрослых общностей происходят под влиянием социокультурного контекста, включающего существенную часть полимасштабного спектра факторов социализации [8], катализирующих как консервативные (сохраняющие), так инновационные тенденции в социальном воспитании.
- Задача наращивания воспитательного потенциала образовательных организаций (и детско-взрослых общностей) в современной российской социокультурной ситуации — это задача соединения в адекватных социализирующих и развивающих формах социокультурных (в частности, культурно-педагогических) традиций и ответов на социальные и культурные цивилизационные вызовы.
- Предпосылкой решения этих задач являются выращивание и поддержка педагогов, способных проявлять, удерживать, трансформировать детско-взрослые собы-



тийные ситуации и организаторов воспитания, умеющих поддерживать, развивать организованный воспитательный контекст с учётом и использованием социокультурных трансформаций и изменений.

КАКОВЫ ГРАНИЦЫ РАЗВИВАЕМОЙ ТЕОРИИ, КАКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОНА СТАВИТ?

По объекту теории. Мы ставили своей задачей теоретическое рассмотрение **социального** воспитания как воспитания в образовательной (воспитательной) организации. Данное теоретическое построение не ставило своей задачей анализ других воспитаний (семейного, религиозного, диссоциального, коррекционного).

По предмету теории. Представленные начала теории носят педагогико-психологический характер, то есть в качестве основания в данной теории берутся прежде всего психологические положения.

Однако теория претендует не на психологическую, а на педагогическую концепцию (претензия на психологическую теорию должна была выразиться в тщательный анализ механизмов психологических проявлений и трансформаций участников воспитательного взаимодействия, что в данном материале не представлено).

По основаниям. В рамках предъявленно-го материала психологическим основанием теории социального воспитания являются идеи и положения культурно-исторической и деятельностной психологии, в их современной трактовке.

Другие психологические основания (психоаналитические, когнитивистские, феноменологические и прочие) дали бы другие варианты теории социального воспитания (этот момент отчётливо проанализирован в статье Е.Ю. Савина и А.Е. Фомина [19]).

4. Дискуссионным является вопрос о возрастных границах субъектов воспитательного взаимодействия, относительно которых развёртывался представленный анализ. Вероятно, проблематичным является применение данной теоретической конструкции к образовательным (?), воспитательным (?), ситуациям для детей раннего дошкольного и «студенческого» возрастов.

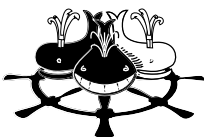
5. Представленные теоретические начала слабо (недостаточно) корреспондируются с наличными социальными процессами, явлениями и тенденциями в российском обществе и государстве. Теоретическое развёртывание этого аспекта социального воспитания, вероятно, должно реализоваться в форме других (не педагогическо-психологических) построений: социолого-педагогических, культурологическо-педагогических, политологическо-педагогических.

6. Развитие положения не выходит за рамки современной (и ближайшего будущего) культурно-технологической ситуации. Есть достаточно серьёзные основания считать, что уже через 10–15 лет культурно-технологический контекст социального воспитания будет существенно меняться, и это потребует переосмысления теоретических конструктов относительно педагогическо-психологической составляющей теории **будущего социального воспитания** [3, 15, 19 и др.].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Александрова Е.А.* Воспитание современного ребёнка // Психолого-педагогические и социальные проблемы гуманизации пространства детства: сб. науч.-метод. материалов. — М.: АНО «ЦНПРО», 2011 — с. 78–82.
2. *Асмолов А.Г.* Оптика просвещения: социокультурные перспективы — М.: Просвещение, 2012
3. *Битянова М.В., Меркулова Т.В., Беглова Т.В., Теплицкая А.Г.* Развитие универсальных учебных действий в школе (теория и практика). М.: Сентябрь, 2015.
4. *Брунер Дж.* Культура и образование. М.: Просвещение, 2006.
5. *Газман О.С.* Неклассическое воспитание — М.: МИРОС, 2002.
6. *Григорьев Д.В.* Детско-взрослая общность в образовании: не потерять смысл // Народное образование. — 2015. — № 4. — С. 167–170.
7. *Демакова И.Д.* Гуманизация пространства детства: теория и практика М.: Новый учебник, 2003 г.
8. *Исаев Е.И., Слободчиков В.И.* Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие. — М.: Изд-во ПСТГУ, 2013.





9. *Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! — М.: Педагогическое общество России. 2000.
10. *Лазарев В.С.* Начала теории развивающихся педагогических систем // Педагогика — 2015, № 6, С. 13–24.
11. *Михайлова Н.Н., Юсфин С.М.* Педагогика поддержки.- М.: МИРОС, 2001
12. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика — М.: ИЦ «Академия», 2006.
13. *Поляков С.Д.* Реалистическое воспитание — М.: Педагогический поиск, 2004.
14. *Поляков С.Д.* Психопедагогика школы. Научно-популярная монография с элементами научной фантастики. — Ульяновск: УлГПУ, 2011.
15. *Поляков С.Д.* О системном подходе к социальному воспитанию // Вопросы воспитания. Научно-педагогический журнал — 2014, № 4 (21). С. 52–56.
16. *Ракитов А.И.* Анатомия научного знания, М.: Просвещение, 1969.
17. *Ромм Т.А.* Воспитание: повестка на завтра // Вопросы воспитания — 2015, № 1. С. 78–85.
18. *Савин Е.Ю., Фомин А.Е.* Предмет педагогической психологии психология обучения и/или психология воспитания? // Вопросы психологии, 2008, № 5, С. 126–130.
19. *Селиванова Н.Л.* Возможные направления изменения воспитания в современной социальной ситуации // Вопросы воспитания — 2015, № 1. С. 54–68.
20. *Степанов П.В., Степанова И.В.* Оценка качества и анализ воспитания в основной и средней школе: пособие для учителей общеобразоват. организаций. — М.: Просвещение, 2014.
21. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025.- government.ru/docs/18312/.
22. *Шакурова, М.В.* Формирование российской гражданской идентичности: проблема педагога // Педагогика — 2014. — 3. — С. 83–91.
23. *Шустова И.Ю.* Детско-взрослая общность и её со-бытийные характеристики. / Новые ценности образования. //»Событийность в образовательной и педагогической деятельности». — 2010. Вып. 1 (43). С. 22–33.