

КАК СОЗДАЁТСЯ детско-взрослое сообщество



Ната Крылова,
кандидат философских наук

Позиция классного руководителя

Вы снова входите в класс и вновь двадцать, двадцать пять — а то и тридцать пар глаз смотрят на вас: выжидающе, иронично, равнодушно, доброжелательно, заинтересованно... И каждый ребёнок ждёт от вас чего-то особенного, своего... Здесь и теперь... Но вы уверены, что каждое ваше слово будет воспринято детьми адекватно?

Вы знаете этот класс? Даже если вы «ведёте» его пять или шесть лет — вы его не знаете до конца, потому что нельзя войти в один и тот же класс (как и войти в реку, согласно известному философскому принципу) дважды.

Ситуации общения с детьми всегда непохожи друг на друга. Поэтому и класс всегда иной: надо только замечать и принимать различия в настроениях, эмоциях и отношениях детей как текущую событийную атмосферу сообщества. Это делает общение с детьми творческим делом, т.е. таким взаимодействием, для которого нет раз навсегда заго-

товленного рецепта, а всё неповторимо. Конечно, возможны и ситуации манипуляции детьми и прямого жёсткого воздействия. Но подлинное, глубинное общение, которое только и становится воспитывающим, — всегда творческое взаимодействие, оно-то и делает общение с детьми уникальным.

Аксиома: все дети — разные, и каждый ребёнок хочет, чтобы взрослый понял, принял, защитил и поддерживал именно его... Вот тайная надежда всех девочек и мальчишек: классный руководитель — их друг и защитник, взрослый, который в трудную минуту всегда по-настоящему поможет. Если этого не случается, школьная жизнь превращается для ребёнка в каждодневную пытку, противостояние, войну против одного или всех.

Вывод: чтобы в классе был порядок — детей надо занять делом и сплотить, или как говорят педагоги по привычке, «сформировать коллектив».

Класс — коллектив или сообщество?

И так ли уж важно говорить о классе: коллектив он или сообщество? Да, важно,

потому что в двух разных случаях мы получаем два типа педагогической деятельности и две разные модели организации действий детей. Попробуем в этом разобраться...

Поведение детей по большей части ситуативное. Дети — это очень подвижная, живая, переменчивая, хрупкая *совместность*: они все вместе и добровольно в одном месте, пока их удерживает временной и пространственный интерес, становящийся совместным.

Сообщество — естественная организация жизнедеятельности людей, собирающая их в культурные общности. Дети в этом пространстве становятся членами человеческого общества. Школа призвана показать каждому ребёнку всё богатство социально значимых сообществ, чтобы он практиковал в них, выбирая социально значимые и наиболее интересные для него.

Коллектив (учебный, трудовой) — одна из этих форм. Существуют и другие сообщества/общности — разные группы, команды... и другие проявления совместности. Семья, община, неформальное клубное объединение — тоже сообщества. У каждого свои цели и особенности социального поведения.

Распространение формального понятия «коллектив класса» упростило представления взрослых о формах и роли совместности детей. В этом упрощённом представлении: что «мы» — Я=педагог и они=дети — вообще представляем «вместе»?

Возникла, пожалуй, даже оппозиция: «дети в классе» — по одну сторону и «их руководитель» — по другую сторону. Ведь «класс» — постоянный в пределах учебного года коллектив учащихся, своеобразная классификация детей по критериям схожести, где Я=руководитель определяет *что, как, когда* надо делать вместе (согласно плану работы?). Раз так — поневоле дети становятся в той или иной мере «объектами моей воли», пусть даже добровольной воли, но отстранённой от них.

Видите, выстраивается по-своему стройная педагогическая позиция: дети объединены в школе в одновозрастные классы, Я=учитель и Я=классный руководитель — организаторы учебной деятельности и воспитательной работы,

воспитание же — есть воздействие взрослых на ребёнка и на коллектив класса в рамках определяемых взрослыми целями и задач. Взрослый-руководитель ставит педагогические задачи и решает их на основе известных ему методов (и «технологий», как часто теперь стали говорить).

Дети – субъекты действия

Дети как суверенные субъекты действия устранены из диспозиции «Я-педагог — дети-мой класс»: план на действия детей заранее составить нельзя. Фатальное планирование воспитательной работы может сделать ребёнка частью школьной декорации... Один педагог придумал даже такой образ: ребёнок как огурец в рассоле — всё равно просолится...

Вы-то сами в своём детстве чувствовали себя таким «малосольным огурчиком»? Скажу откровенно: в моём детстве я побывала в таком рассоле и теперь мне стыдно за то, что пусть и небольшое количество «соли», но пришлось съесть (утешаю себя тем, что другие съели «соли» больше).

Часто взрослый думает, что всё, что он предлагает ребёнку в качестве «педагогического влияния», адекватно воспринимается ребёнком, но восприятие и позиция у ребёнка строятся иначе. Думаю, что поэтому привычно выстраиваемая логика «руководства» (для многих вовсе «не режущая слух») сегодня не может удовлетворить думающего педагога.

Разные векторы ожиданий

Что сегодня ждут от школы учителя, дети и их родители? Ожидания различаются, хотя и схожи немного по направленности на самореализацию:

- у учителя: направленность на собственный профессиональный и личностный успех;

- у ребёнка: стремление к жизненному самоутверждению;
- у родителей: ожидание успешности (и прежде всего учебной успешности) своего ребёнка.

Школа (на уровне школьной администрации и управленческой вертикали) ждёт хороших формальных показателей. Сегодня классному руководителю, которому по своей миссии следует быть не «руководителем», а «воспитателем-наставником», надо совместить все эти три пространства ожиданий. Как этого достичь? Стандартно понимаемая «воспитательная работа» как организация сверху социальной жизни класса или формирование ценностных ориентаций детей в рамках классных часов проблемы не решает.

Нужен другой подход

Такой подход утверждался на рубеже 80–90-х годов: в воспитательных целях стали постепенно доминировать не социально-государственные установки, а общечеловеческие, гуманистические, экзистенциальные идеи: развития и саморазвития личности и индивидуальности ребёнка в пространстве его жизнедеятельности.

Необходимы три основных условия для того, чтобы ребёнок чувствовал себя в школе комфортно и чтобы был создан позитивный фон его саморазвития:

- учёба не должна доминировать настолько, чтобы затмевать другие формы его жизнедеятельности; говоря строго, — учёба не должна превалировать, чтобы развитие ребёнка было гармоничным и природосообразным;
- ребёнок должен найти (а педагоги должны поддержать его в этом) индивидуальные формы и пространства достижения своей успешности, что станет стимулом его саморазвития;
- пространство жизнедеятельности детей должно быть открытым, это способствует открытости каждого.

Спросим себя:

— Может ли ребёнок найти всё это в классе — по определению закрытой и замкнутой организационной структуре, где «воспитательная работа» становится продолжением «обучения» в форме обычных «сидячих» классных часов и бесконечной рефлексии по поводу тех или иных ситуаций обучения?

И ответим: «Нет, не может».

Вывод: надо вывести ребёнка за рамки формального «класса», только тогда так называемая воспитательная работа перестанет быть *работой* для педагога и обязательным присутствием ребёнка и станет содержательным взаимодействием детей и взрослых. Вот здесь-то и совершается метаморфоза: привычная организационная структура (класс) превращается в *совместность* и становится *сообществом*.

Дети — изначально индивидуалисты, ситуативно ставшие сообществом. Им ещё надо осознать себя сообществом в процессе обретения каждым самосознания.

Первым признаком сообщества становится осознанно планируемая и организуемая всеми детьми добровольная совместная деятельность, интересная всем. Вот это — самое трудное для классного руководителя. Но если конкретная форма совместной деятельности не рождается здесь и теперь, то она теряет свою со-бытийность, становится рядовым выполненным пунктом «воспитательной работы», оставляющей детей равнодушными.

Осознание себя в сообществе равных

Перелом рубежа 80–90-х годов привнёс в теорию и практику образования очень много не просто нового, а альтернативного. Что-то уже внедрилось, что-то не прижилось, что-то ещё ждёт осмысления. Главным приобретением стали не только ценности личностно ориентированного

образования, но и новое самосознание педагогов, которые иначе стали понимать свою миссию и миссию ребёнка.

Сотрудничество, взаимодействие, взаимопонимание детей и взрослых стали наполняться новым смыслом. В основу нового педагогического самосознания легли идеи самоопределения, свободы, индивидуализации, субъектности/субъективности, рефлексии, партнёрства. Это были векторы со-организации действий и поступков детей и взрослых, каждый из которых существует и развивается в сообществе и через сообщество.

Сообщество есть со=бытийная общность — такая общность детей и взрослых (педагогов и родителей), которая проявляется в их со=бытии и через со=бытие. Говоря простым языком, общность всегда проявляется в совместности выбранной жизнедеятельности, в которой каждый может самоопределиваться и самореализоваться.

С чего начать?

Начните с *круга*: Саша взял руку Маши, Маша взяла руку Коли, Коля взял руку Вовки... Так и сложился наш КРУГ... Это важный первый шаг в бесконечность детско-взрослого сообщества. Круг — это не просто форма дружеского общения, это — особая образовательная (и психолого-педагогическая) философия.

Лучше всего, если в школе есть специальные пространства для круга. Чаще всего, к сожалению, этого нет. Можно столы расставить по кругу — это будет *большой круглый стол*, а внутри могут встать, взявшись за руки, все дети и взрослые как равные партнёры, а не субординированные члены группы. Можно (и это, пожалуй, лучший вариант) организовать круг как часть прогулки в парке. В дальнейшем это может стать традицией класса — устраивать субботний (воскресный) круг. Самый первый круг общения можно посвятить воспоминаниям о лете.

Первоначально же надо просто создать атмосферу дружеского взаимного расположения, тогда сбор класса в виде круга станет не просто традицией, а потребностью детей. Ведь круг создаёт наилучшие условия для доверительного разговора и дружеского общения здесь и теперь.

Круг создаёт особое пространство взаимодействия

Круг — это открытое пространство общения младших и старших, поэтому в круге могут участвовать, помимо педагога-наставника (классного руководителя) и детей, кто-нибудь из родителей/родственников ребят, их старшие братья/сёстры. С согласия или по предложению ребят можно пригласить интересного для них гостя.

Круг предполагает равенство всех участников и равноценность высказываний. В этом плане сообщество, обсуждающее какие-либо вопросы или проблемы в кругу, действует на основе демократической нормы уважения к суверенному мнению каждого участника.

Сообщество, собравшееся в круг, действует как заинтересованная в каждом участнике ассоциация (объединение), помогая совместно прожить интересную для всех встречу-событие.

Со временем, когда сбор в круге станет для детей привычным, каждый из них будет стараться внести в событие свой вклад. Это особенность круга (его психологический, нравственный, духовный потенциал) помогает развитию как самого сообщества, так и саморазвитию каждого. И в этом также отличие круга от формально организованного собрания группы/коллектива, поскольку сверхзадача первого — *забота сообщества о внутреннем тонусе каждого и всех*.

Круг — значимое место самоопределения детей и взрослых

Круг — это рабочая площадка для свободного разговора, возникающего, когда в сообществе детей появляются актуальные для них вопросы. Каждый ребёнок вправе поставить на обсуждение любой важный для него в этот момент вопрос. В этом спонтанном осмыслении жизни

теряет смысл долгосрочное планирование педагогом каких-либо мероприятий.

Темы круга подскажет сама жизнь сообщества. Это важно потому, что именно личностная заинтересованность детей определяет действенность той внутренней работы чувств и мыслей, которые сопутствуют совместному обсуждению и размышлению. Если же классный час организован формально, а выступления отобранных ребят отрепетированы, если использованные сценарии (даже качественные в своей текстовой основе) их внутренне не затронули, дети будут оставаться слабо мотивированными и в отношении своей учёбы (учёбы класса), и в отношении классных часов, и в отношении совместной деятельности.

Планирование, однако, не отменяется: оно становится текущим и актуальным, а не долгосрочным, надуманным и искусственным. Можно, например, 15–20 минут каждого круга посвящать действительно важным для учёбы делам, памятным датам, назревшим общим вопросам. Можно важные для педагога идеи проговаривать в то время, когда в круге подойдёт его очередь: тогда его рефлексия будет понятна детям, она естественно впишется в контекст общей, естественно текущей беседы.

Круг открывает широкие возможности для совместного определения содержания и форм жизнедеятельности. Такое планирование естественным образом вовлекает всех детей в желаемые действия, будит инициативу. Самое главное — у детей появляется потребность обсуждать на равных все, что они собираются делать сообща, помогать друг другу, взаимодействовать в практической реализации того, что задумано.

Сверхзадачи круга

Для детей жизненно важно научиться реагировать на происходящее, включившись в событие. Важно уметь анализировать всё, во что они включены как активные или пассивные участники, доказывать свою позицию, определять своё место.

Взрослым надо вслушиваться в то, что говорят дети, и в этом содержании находить направления совместной жизнедеятельности; постоянно активно поддерживать инициативу и выбор детей; обеспечить их право самим определять содержание и формы встреч, сборов, коллективных дел. Именно дети сообща и решают, какое со=бытие соединит их в следующем круге и что они будут делать в ближайшем будущем.

При этом педагог, опираясь на выбор детей, должен не забывать и о собственных педагогических сверхзадачах. Они не должны быть оторваны от содержания жизнедеятельности сообщества, их надо уметь растворить в детской само=деятельности.

Круг помогает детям обрести многие совместные формы ассоциации: общий интерес, со=гласование, со=гласие, со=знание, консенсус, договор. На круге доминирует самоценное общение — дети в школу идут именно за этим, а если достигается какое-либо со=глашение, то формулируется оно так, чтобы устраивало всех (т.е. любое решение достигается через консенсус).

Какие возможности открывает круг?

- *для ребёнка:* участвовать в определении и осуществлении совместной жизнедеятельности, проявить инициативу, высказать своё мнение по любому вопросу, рассказать о своих интересах и ожиданиях, узнать мнение товарищей, выработать общую позицию;
- *для педагога и родителя:* ближе узнать детей, понять их потребности, узнать о том, что их волнует; участвовать в организации деятельности на основе интересов детей;
- *для сообщества:* развиваться на основе гармонии индивидуальных и совместных интересов и потребностей.

Понятие «круг» достаточно прочно укоренилось в теории культуры. Оно обозначает некую близкую культурную, дружескую среду. В этом смысле каждый из нас входит в некий культурный круг, каждый принадлежит

кругу друзей и близких людей, соратников, сотрудников, единомышленников. Средоточием круга может стать талантливый, значимый в обществе человек. Такой круг живёт по законам не только общественного, но и собственного развития, оставляя след в культурном развитии.

Чем больше в обществе организуется таких кругов, чем значимее их пересечение и взаимодействие, тем более содержательной становится культурная среда общества в целом. Принадлежность к определённому культурному кругу — свидетельство укоренённости каждого человека в культуре и показатель высокой стабильности развития культуры.

Для такого развития очень важны общественные, добровольческие, гражданские (т.е. не государственные, не подконтрольные структурам власти) формы ассоциации людей. В нашей отечественной истории разнообразие таких ассоциативных связей не только не поощрялось, но часто подавлялось (исключением была только семья). В результате значительная часть населения перестала видеть в гражданских ассоциативных отношениях культурную ценность. Это обедняло общественную жизнь в целом, делало её полностью зависимой от властных, государственных структур.

Как возродить социальную потребность в разнообразии неформальных гражданских связей в них, что жизненно важно для развития страны? Один из путей — помочь её становлению у детей.

Круг может стать основой демократического уклада жизни в школе, открытой среды жизнедеятельности и общения. В этом своём качестве он влияет на становление новых форм организации учёбы, где малые учебные (исследовательские, проектные) группы начинают действовать как «виртуальные мини-школы», «невидимые колледжи», «академические сообщества», «исследовательские лаборатории», т.е. сообщества, ориентированные на самообразование и имеющие собственные учебно-исследовательские программы.

Круглый стол — практика объёмного понимания жизни

Класс, живущий как открытое детско-взрослое сообщество, — естественное пространство ста-

новления гражданского самосознания, в котором сопряжены разнообразные мнения и позиции. Лучше всего этому способствует такая форма взаимодействия, как «круглый стол».

Эта переговорная форма, известная не одно столетие, доказала свою высокую эффективность. Она способствует тому, что дети привыкают решать проблемы уже на уровне обсуждения. Ставя совместные цели, они учатся договариваться. Общественный договор становится важной нормой их образа жизни.

Многие классные собрания, да и учебные занятия, целесообразно проводить в форме «круглого стола». Это подчёркивает равноценность участников, значимость их позиций для выработки общего, взаимно устраивающего решения. Обмен мнениями повышает интерес участников к содержанию дискуссии.

Для каждой темы (заседания) целесообразно выбирать ведущего. То, что «круглый стол» не имеет единого ведущего для всех собраний, — наиболее значимо для развития самосознания сообщества.

Провести «круглый стол» должен научиться каждый ребёнок, каким бы замкнутым и стенчивым он ни казался. Возможен и вариант выбора пары ведущих, в этом случае возрастает роль помощи друга в проведении «круглого стола». Обязательно протоколировать основные позиции и решения. «Эти функции будет выполнять «секретарь» (или секретарь с помощником).

Принцип — «нет актива, а все активны» — позволяет развить гражданскую (общественную) активность детей. Такая позиция предполагает хорошую организацию информирования обо всём, что происходит в детско-взрослом сообществе класса и школы. Информация может быть двух видов — текущей (сообщения и объявления, постоянно обновляемые на информационном стенде)

и долговременной (ежемесячный листок, газета или журнал).

И те, и другие не должны быть формальными и показными. Здесь возможны и нестандартные формы, альтернативные решения (например, выпуск двух разных репортажей или газет). К их изданию можно привлечь родителей. Можно связать выпуск прессы с проектной деятельностью или работой ребят в рамках программы по литературе или русскому языку. Вся эта работа может стать продолжением круглых столов — только в иной форме.

Круг меняет содержание взаимодействия детей и взрослых

Понимание практики и отношений, создающих детско-взрослое сообщество, как нерегулируемых, инициативных, творчески организуемых, меняет представление о содержании и методах работы классного воспитателя. Признание равноправия позиций детей и взрослых, уважение и учёт разнообразия их интересов делают работу классного руководителя более трудной, зато возрастает её отдача. Педагог чувствует, что его усилия находят отклик в детях. Дети же рады тому, что признано их право практически влиять на жизнь класса и школы. Это служит основой повышения их учебной мотивации и стремления к успеху.

И вспомним, что говорила Мария Монтессори: человек таков, какой он есть, не по милости учителей, какие у него были, а по милости того, что он сам сделал...

Демократические нормы сотрудничества педагога и детей как основа гуманного воспитания

Сравнивая различные педагогические принципы и модели воспитания, невольно задаёшься вопросами: почему наиболее яркие и впечатляющие образцы остаются для массовой школы лишь классическими примерами; почему студен-

ты, изучив их и получив зачёты, редко когда применяют на практике?

Что такого особенного в опыте зарубежной гуманной, понимающей педагогики и её лучших представителей — Дьюи, Френе, Монтессори, Корчака, Нила? Что такого особенного было в опыте наших отечественных педагогов Цацкого, Сухомлинского? И что такого особенного было в идеях Соловейчика, что его «Педагогику для всех» в своё время более десяти лет не публиковали? И что такое особое проповедует Амонашвили? А массовая школа — как стояла монолитом, так и стоит со времён Коменского...

Помню, меня удивило название изданной на излёте 60-х, в сокращённом варианте, книги Корчака «Как любить ребёнка» — на обложке стояло: «Как любить детей». Потом поняла: в массовой школе не получается любить конкретного ребёнка — надо любить детей вообще, это соответствует коллективистским идеалам и организационно проще.

Стремление многих учителей к упрощённым формам работы в классах естественно для массовой школы. Отсюда и увлечение поиском универсальных «технологий», которые якобы «повысят эффективность», если только следовать их предписанным приёмам. Но взаимодействие педагога с ребёнком лежит не в плоскости конкретных приёмов воспитательного воздействия или влияния, а в пространстве нравственного общения с детьми. И это — **первая принципиальная особенность гуманной педагогики.**

Общение, взаимодействие, сотрудничество взрослого с каждым ребёнком должны быть «штучными», чтобы преобразоваться в воспитание. Здесь реальная цель — только **развитие каждого отдельного ребёнка в пространстве его жизненного опыта и индивидуальных культурных практик.** В этом **вторая особенность гуманной, понимающей педагогики,** которая всегда была и будет вариативной, гибкой, демократической, т.е. внимательной

к позиции разных детей, признающей их права, активность и субъектность. И причина, почему она плохо вписывается в систему традиционной школы, которая зажата в тисках стандартных уроков, типовых классных часов и плановых проверок.

В этих условиях идеи Корчака или Шацкого как нельзя более актуальны, но в педагогическом сообществе о них знают поверхностно или невольно адаптируют к нашей действительности так, что теряется их глубокий смысл. Эта — судьба всех альтернативных педагогов: ведь лучший способ борьбы с инновационными идеями — вставить их в консервативный контекст и интерпретировать традиционно. Стало уже почти распространённым мнение (и даже в среде сочувствующих основным идеям гуманной педагогики), что теория **свободного воспитания** (которую почему-то стали брать в кавычки) оказалась якобы «несостоятельной», что мы не доросли до демократического уклада школы, потому что, дескать, нет ещё гражданского общества, что является большой натяжкой...

Гуманная педагогика и создавала дружное ответственное сообщество, а не сообщество, привыкшее к внешнему контролю и подчинению. Все воспитанники Френе, Монтессори, Нилла, Шацкого — состоялись. Миф о якобы «несостоятельности» свободного воспитания и демократизма отношений в школе рождается там, где педагоги не могут их реализовать: в силу административных преград (потому что государство повсеместно боится свободных, автономных школ, скептически относится к ним) или в силу недостаточного умения и готовности взаимодействовать с ребёнком, уважая его права и принимая его личность безусловно.

В свободном, демократически организованном образовании возникает атмосфера общения и взаимодействия, основанная на любви, уважении к конкретному ребёнку и сотрудничестве с ним в ситуации «здесь и теперь». Приоритет принадлежит интересу ребёнка. Это — **решающий фактор обеспечения его свободы и права на выбор. И это третья особенность гуманной, понимающей педагогики, которая возможна только в пространстве свободного самоопределения и саморазвития, когда ребёнок развивается вместе с его чувством свободы.**

Тем и отличались великие педагоги-гуманисты, что у них получалось естественное соединение демократии в организации и сотрудничества во взаимоотношениях детей и взрослых в едином разновозрастном сообществе. Корчак, безусловно, принадлежит гуманной, свободной, понимающей педагогике. В его работах в разных контекстах используется оппозиция свободы и не=свободы и доминируют идеи свободы.

Свободное воспитание признаёт за ребёнком право на противоречие, несогласие, отторжение взрослого, непринятие его указания, вплоть до права на негативную оценку его действий или слов, но при этом педагог как специалист обязан принимать ребёнка таким, какой он есть, и уважать его права. Отсюда следует ещё один важный закон — **закон утверждения свободы**, смысл которого состоит в том, что педагог/учитель допускает столько свободы и в таких формах, которые готов принять и обеспечить для каждого ребёнка на условиях договора с ним и с детско-взрослым сообществом. Чем меньше такой свободы обеспечивается и чем меньше ребёнок принимается как личность и субъект собственной деятельности (а в основном как объект воздействия) — тем более авторитарно воспитание. И наоборот, чем больше обеспечивается свобода (отсутствие насилия, принуждения и выбора действия, по Канту) и чем больше принимается (в идеале ребёнок как личность и субъект собственной деятельности и интересов) тем более свободно воспитание.

Великие педагоги-гуманисты реализовали на практике третий закон свободного воспитания — **закон обеспечения свободы на основе норм прямой демократии**. Этот закон помогает организовать свободное пространство саморазвития каждого в сообществе в процессе сотрудничества на основе демократических норм со=управления детей и взрослых, а не иерархии структур управления, как очень часто бывает. **НО**