

Воспитание как социальный институт

Текст о воспитании как социальном институте впервые появился в 1997 году в качестве главы в учебном пособии «Введение в социальную педагогику». Это стало логическим продолжением изучения и анализа социализации как контекста воспитания.

Воспитание как социальный институт возникает на определённом историческом этапе развития конкретного общества, автономизируясь в рамках общего процесса социализации.

Воспитание как социальный институт имеет явные и латентные функции, реализацию которых осуществляют: совокупность семейного, социального, религиозного, коррекционного и диссоциального видов воспитания; воспитательные организации различных видов и типов; системы воспитания и органы управления ими на государственном, региональном, муниципальном и локальном уровнях; совокупность субъектов воспитания, исполняющих многообразные роли (от воспитанника до министра), которые используют личностные, духовные, информационные, финансовые и материальные ресурсы.

Воспитание как социальный институт имеет более или менее существенные особенности, определяемые культурой и степенью традиционности или модернизированности конкретного общества, проявляющиеся в соотношении воспитания со стихийной и относительно направляемой социализацией; в ранге воспитания в иерархии общественных ценностей; в объёме и соотношении видов воспитания и т.д.

На методологический смысл рассмотрения воспитания как социального института моё внимание обратил М.В. Воропаев. Видимо, эвристичность этого понятия может проявиться в русле и нормативного, и интерпретативного подходов.

Объединяющий оба эти подхода принцип дополнительности, позволяет упорядочить знания и изменить угол зрения, например, на рассмотрение социального воспитания в контексте социализации, ибо предполагает:

- подход к развитию человека как к совокупности взаимодействующих процессов —

природного, культурного, социального и др., которые определяют характер, содержание и результаты его социализации;

- изучение и описание социализации как совокупности стихийного, частично направляемого, относительно социально контролируемого процессов развития и самоизменения человека;
- выявление и изучение взаимодополняющих факторов социализации различного уровня: мега — космос, планета, мир, Интернет; макро — страна, этнос, общество, государство; мезо — регионы, виды, поселения, средства массовой коммуникации, субкультуры; микро — семья, соседство и микросоциум, группы сверстников, организации (воспитательные, религиозные, частные, государственные, добровольные, контркультурные);
- рассмотрение воспитания как одного из социальных институтов (см. выше);
- трактовку социального воспитания как совокупности взаимодополняющих процессов (организации социального опыта, образования, индивидуальной помощи), создающих условия для развития и ценностной ориентации человека;
- признание того, что содержательно процесс ценностной ориентации человека включает в себя противоречивые, но объективно взаимодополняющие системы ценностей (западных и восточных культур; традиционных для России и характерных для советского периода её истории; сельских, городских и поселковых; столичных центров и провинции; этноконфессиональных, социокультурных, профессиональных, региональных, возрастных и иных субкультур и пр.), что предполагает реализацию принципов гуманизма, природо- и культуросообразности, вариативности, коллективности, центрации на развитии личности, диалогичности, незавершимости в социальном воспитании.

Личностный подход в воспитании

Личностный подход в социальном воспитании предполагает наличие у педагогов осознанной цели — последовательно и целостно формировать и развивать систему отношений каждого школьника к миру и с миром, к себе и с самим собой. Для достижения этой цели педагоги сознательно и целенаправленно используют объективные возможности, заложенные в жизнедеятельности коллектива.

Личностный подход требует организации в коллективе целостного процесса воспитания личности. Целостным он становится в том случае, если содержание, формы и методы организации жизнедеятельности коллектива а) создают условия для решения школьниками возрастных задач и стимулируют выдвижение ими перед собой адекватных целей; б) способствуют развитию у школьников рефлексии и навыков саморегуляции; в) позволяют школьникам проявлять и развивать свои интеллектуальные, социальные, инструментальные и художественные задатки и способности и приобретать соответствующие умения; г) определяют доминирующие социальные установки учащихся, а в целом формируют у школьника социально ценную систему отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой.

Личностный подход становится эффективным при следующих **условиях**.

Во-первых, если педагог в каждом школьнике видит уникальную личность, у которой необходимо развить сознание своей неповторимости и одновременно причастности к социальному целому; если педагог последовательно учит каждого школьника видеть в себе личность и считать себя таковой; если педагог учит школьников видеть личность в каждом из окружающих людей.

Во-вторых, если жизнедеятельность коллектива предоставляет школьнику возможности и побуждает его к удовлетворению объективных социальных потребностей в идентификации с группой сверстников

и в обособлении (внутреннем выделении себя в группе).

В-третьих, если организация процесса воспитания в коллективе сочетает в себе массовые, коллективные, групповые и индивидуальные формы, а также предполагает сочетание управления, самоуправления и учёта процессов самоорганизации в коллективе. (Тогда организация жизнедеятельности коллектива позволяет школьнику стать её субъектом, что даёт педагогам возможность реализовать личностный подход.)

В-четвёртых, если педагог относится к самому себе как к личности, что придаёт ему уверенность в своих силах, позволяет видеть личность в своих питомцах. В таком случае он смело и убеждённо ведёт с ними диалог (а не монологически поучает и воспитывает); не боится возражений учащихся, не опасается стать объектом их критики, идеализации, оценки вообще; последовательно ведёт линию на превращение своих учеников в субъектов жизнедеятельности коллектива, то есть в субъектов процесса воспитания.

Личностный подход в коллективном воспитании становится реальным в том случае, когда педагоги целенаправленно организуют взаимодействие учащихся в сферах познания, предметно-практической деятельности, спорта, игры и общения, то есть коллективную жизнедеятельность в целом так, чтобы **каждый школьник имел возможность и стремление стать её субъектом**. Для этого нужно, чтобы содержание и формы организации жизни коллектива создавали условия для удовлетворения тех потребностей школьников, которые являются источниками активности личности в каждой из названных сфер жизнедеятельности.

Создать в коллективе условия для удовлетворения всех потребностей школьников вряд ли возможно, да и, пожалуй, даже вредно (они должны получать и опыт их реализации в более широкой социальной среде). Дети должны иметь условия для

удовлетворения (в той или иной мере) такого минимума потребностей, который был бы необходимым и достаточным для того, чтобы школьник стремился стать субъектом жизнедеятельности коллектива.

На основании многолетнего исследования общения школьников, в процессе которого изучались также познание, предметно-практическая деятельность, спорт, игра учащихся, мы пришли к выводу о том, что активность в каждой из выделенных сфер может побуждаться как минимум парой взаимосвязанных потребностей. Это те потребности, удовлетворение которых в жизнедеятельности коллектива наиболее реально.

Охарактеризуем основные способы, с помощью которых педагоги могут ставить школьника в позицию субъекта в различных сферах жизнедеятельности коллектива.

Для того, чтобы школьник имел возможность и стремление стать **субъектом познания**, необходимо, чтобы содержание и организация этой сферы позволяли ему удовлетворять **потребности в информации и в поисковой активности**. Потребность в информации в данном случае мы понимаем как нужду школьника в познании окружающего мира и себя самого, что необходимо для формирования у него картины мира и «образа Я» и для определения своей линии поведения. Под потребностью в поисковой активности имеется в виду стремление, направленное «на изменение данной ситуации или на изменение самого субъекта, его отношения к данной ситуации при отсутствии определённого прогноза положительных, желательных результатов такой активности...» (В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский).

Удовлетворение этих потребностей возможно как в учебном процессе, так и во внеучебной работе. Однако для того, чтобы эта возможность стала реальностью, необходимо, чтобы познание, организуемое педагогами в коллективе, было субъективно значимым для учащихся. Другими словами, нужно, чтобы знания (конечно, не всё, а какая-то их часть), которые школьники

имеют возможность получить в коллективе, были актуальны для ребят в связи с теми возрастными задачами, которые они решают, с теми обстоятельствами жизни коллектива, отдельных групп и отдельных школьников, которые их волнуют или должны стать предметом их беспокойства.

Достигнуть этого можно различными путями.

Так, эффективно сообщение учащимся экстраординарной именно для них информации, которая должна их заинтересовать в связи с их возрастом, интересами, конкретными обстоятельствами их жизни. Сообщение подобной информации на уроках, классных часах, в беседах учителей с группами или отдельными ребятами может быть приурочено, например, к прохождению определённой темы, а может подаваться и в виде «сенсаций». В последнем случае дополнительно срабатывает эффект неожиданности, который может почти автоматически «включить» у ряда детей ориентировочно-исследовательскую реакцию.

Целесообразно поставить перед школьниками проблемы, которые ранее не привлекали их внимания, но связаны с их возрастными задачами или событиями в мире. Подобные проблемы широко могут ставиться как на уроках, так и во внеурочной работе. Педагог может прямо предложить школьникам обсудить ту или иную проблему с обоснованием её общественной и личной значимости. Более сложно, но нередко более эффективно подвести школьников к осознанию противоречия между ситуациями их актуальной жизнедеятельности и отсутствием у них способов решения. В таком случае нужно, чтобы ребята поняли необходимость исследования ситуации, убедились в неполноте своего видения и понимания её, чтобы в процессе обсуждения они обнаружили наличие различных точек зрения и у них появилось желание «расследовать» ситуацию. Как говорил Ж. Пиаже, сами себе мы охотно верим на слово, и только в процессе общения возникает необходимость в проверке и подтверждении мысли.

Эффективным способом является переориентация интересов школьников — индивидуальных, групповых, коллективных, а также переориентация индивидуальных и групповых интересов на коллективные. Это становится возможным, когда перед коллективом, группой, отдельным школьником ставится определённая альтернатива в сфере познания или в другой сфере. Будучи внешне актуальной для школьников, она должна требовать от них приобретения новых знаний, причём обнаруживается это лишь в процессе решения альтернативы, когда ученики уже увлеклись поиском. Это может осуществляться как в учебной деятельности (при использовании проблемно-поискового метода, групповой работы), так и во внеучебной, в процессе подготовки различных дел познавательного и иного характера (например, при подготовке спортивного праздника «Малые олимпийские игры», что требует изучения истории, мифов и т.д.).

Не менее важно и то, чтобы познание, организуемое педагогами в коллективе, решало задачу социальной ориентации школьников. Это связано с тем, насколько выявляются в процессе обучения социально-практический смысл знаний, межпредметные связи, раскрываются научные горизонты. Большую роль играют широта и многообразие внеучебного познания. Речь идёт о таких традиционных формах, как предметные и познавательные кружки, экскурсии, лекции и т.д. Социально-ориентирующая роль познания в коллективе эффективна в том случае, если и в учебном, и во внеурочном познании интегрируется и соответственно интерпретируется та информация, которую школьники получают в средствах массовой информации, в семье, во внешкольных учреждениях, от сверстников.

Всё это, вместе взятое, играет роль в возникновении, формировании и укреплении у учащихся познавательных интересов, потребности в интеллектуальном самосовершенствовании. Организованное подобным

образом познание в коллективе позволяет школьникам, с одной стороны, реализовать в коллективе имеющиеся у них познавательные интересы, с другой — обогащать друг друга различными сведениями, что может стать толчком для возникновения у них новых интересов. В связи с этим особое значение имеют стиль и содержание общения со школьниками педагогов и шефов, чьи знания и увлечения могут также послужить стимулом возникновения познавательных интересов у ребят. Если школьник имеет возможность реализовать свои познавательные интересы в процессе познания в коллективе, то у него, естественно, может появиться стремление к реализации их в коллективе. В результате он станет субъектом сферы познания в коллективе.

Для того, чтобы школьник имел возможность и стремление стать **субъектом предметно-практической деятельности** в коллективе, необходимо, чтобы её цели, содержание и организация позволяли ему удовлетворять потребности **в сотрудничестве и в достижении**. Под потребностью в сотрудничестве подразумевается нужда человека в реализации своей активности совместно с партнёрами по деятельности. Потребность в достижении понимается как присущее людям стремление к успеху в деятельности, в соревновании с партнёрами при ориентации на определённое качество достигаемых результатов.

Удовлетворение этих потребностей возможно как в учебном процессе, так и во внеучебной работе. Однако для того, чтобы эта возможность стала реальностью, необходимо, чтобы деятельность, которая организуется педагогами в коллективе, была общественно ценной. Только тогда деятельность станет и субъективно значимой для учащихся. Достигается это разными способами.

В первую очередь надо отметить, что предметно-практическая деятельность в коллективе должна включать в себя набор самых различных видов трудовой деятельности, общественно полезной (например, шефской), преобразовательно-эстетической,

технической и т.д. Конечно, это реально только в масштабах общешкольного коллектива или коллектива летнего лагеря в целом. Кроме того, речь идёт не о том, чтобы все члены коллектива обязательно включались во все виды деятельности, а о предоставлении им такой возможности.

С взрослением учащихся и развитием коллектива особое значение приобретает проблема обогащения и усложнения деятельности. Это предполагает введение в сферу деятельности коллектива новых её видов, нового содержания, новых форм организации. Обогащение и усложнение коллективной деятельности может происходить практически во всех её видах.

В одном случае трудовая деятельность школьника сначала организуется на благо своего классного коллектива, затем — на благо всей школы, наконец, школьники включаются в бескорыстный труд-заботу на благо конкретных людей (инвалидов, одиноких и пр.). В другом случае усложнение деятельности может осуществляться путём организации в классном коллективе различных творческих групп, поручения классу или группе конкретного задания, проведения длительных конкурсов.

В третьем — коллективу поручают подготовить общешкольное дело, что предполагает различную деятельность (организационную, оформительскую, сценарную), в которую включаются школьники в соответствии со своими групповыми или индивидуальными интересами и увлечениями.

Включение индивидуальных и групповых интересов и увлечений школьников в контекст коллективной деятельности — важнейший путь постановки учащихся в позицию субъекта деятельности в коллективе. Так, например, создание в классе агитбригады позволяет вовлечь в работу как ребят, которые уже имеют определённые увлечения (игра на гитаре, пение, чтение), так и тех, кто не проявил ещё таковых, но в сотрудничестве со сверстниками может участвовать в подготовке сценария, художественного

или технического оформления, костюмов, хоровых номеров. Поскольку в агитбригаде особенно важно не исполнительское мастерство, а отношение к делу, к сотрудничеству в работе, эта форма организации общественно полезной деятельности позволяет привлечь к ней практически всех членов коллектива, каждому найти место в соответствии с его возможностями и интересами. «Чтобы обратить человека в свою веру, — писал Антуан де Сент-Экзюпери, — нужно не отсечь его, а объяснить ему его роль, указать цель для его устремлений и предоставить ему сферу приложения сил».

Однако для того, чтобы школьник стал субъектом деятельности в коллективе, необходимо, чтобы она предоставляла самые широкие возможности для самостоятельности и творчества учащихся. Ребята должны иметь возможности для коллективного планирования, организации и анализа своей деятельности. В содержании работы должны быть предусмотрены и специально акцентированы возможности для проявления творчества.

Кроме того, необходимо, чтобы участники деятельности искали способы преодоления рутинного характера некоторых её видов.

Всё это вместе взятое создаёт условия для перемены деятельности отдельными школьниками, перемены ролей и позиций, что позволяет помочь каждому добиться успеха. На важность успеха для развития личности указывал В.А. Сухомлинский: «Подросток, каким бы посредственным ни был уровень его способностей, в чём-то... одном должен достигать, переживать значительный успех, чувствовать себя в чём-то настоящим творцом...»

Для того, чтобы школьник имел возможность и стремление стать **субъектом коллективного общения**, необходимо, чтобы содержание и организация этой сферы жизнедеятельности коллектива позволяли ему удовлетворять **потребности в эмоциональном контакте и уединении**.

Потребность в эмоциональном контакте — это переживаемая (хотя и не всегда осознан-

ная) нужда человека в двусторонних или многосторонних отношениях, в которых он чувствует себя предметом заинтересованности и симпатии со стороны других людей, своё созвучие окружающими, переживая их горести и радости (К. Обуховский).

Потребность в уединении — это осознанное или неосознанное стремление человека периодически вести мысленный диалог с самим собой или каким-либо реальным или вымышленным лицом, как наедине с собой, так и в присутствии других людей.

Организация общения предполагает, с одной стороны, интеграцию части общения школьников в рамках коллектива, а с другой — опосредованное влияние на общение учащихся вне коллектива. Это осуществляется как через учебный процесс, так и через внеурочную работу. Для организации общения используются различные групповые задания, длительные или разовые конкурсы, а также формы организации досуга учащихся — вечера, защиты фантастических проектов, турниры. Эти формы, интегрируя часть общения в рамках коллектива, влияют на внеколлективное общение, ибо задают определённые модели, которые школьники используют на досуге дома, во дворе. Они предполагают непосредственный контакт учащихся, но также позволяют ребятам на некоторое время «выходить из игры», уединяться.

Общение в коллективе привлекает учащихся в том случае, если его содержание, с одной стороны, позволяет отдохнуть, а с другой — и это в данном случае главное — имеет информационно-насыщенный, проблемный характер, ставит адекватные возрасту мировоззренческие вопросы, предоставляет возможность для дискуссий. В таком случае оно становится интенсивным и создаёт условия для того, чтобы школьник нашёл в коллективе приятелей и, что особенно важно в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте, друзей.

Организуя общение в коллективе, важно учитывать не только приятельские и дру-

жеские группы, существующие в его рамках, но и внеколлективные связи учащихся.

Для того, чтобы школьник имел возможность и стремление стать субъектом **сферы спорта** в жизнедеятельности коллектива, необходимо, чтобы её содержание и организация позволяли ему удовлетворять **потребности в функционально-органической активности и соревновательности**. Для этого в первую очередь нужно, чтобы спорт получил в коллективе столь же высокий статус, как познание и предметно-практическая деятельность.

Спортивная жизнь коллектива должна быть интенсивной, насыщенной, разнообразной; только тогда она позволяет каждому школьнику в определённой мере реализовать себя в соответствии со своими физическими задатками и уровнем физической подготовленности. Этому содействуют:

- а) внутриколлективные спортивные соревнования с набором таких видов спорта, которые отвечают возрастным, половым и индивидуальным возможностям школьников;
- б) создание в коллективе команд по различным видам спорта, участие которых в межколлективных соревнованиях повышает престиж спорта в коллективе и способствует его сплочению в процессе «боления»;
- в) коллективные и групповые походы на каток, в бассейн, на стадион и т.д.

Очень полезным оказывается регулярный туризм (пеший, лыжный, велосипедный) — как однодневный, так и более длительный, а также вовлечение всех в занятия по туристической подготовке и спортивному ориентированию. Важную роль играет и повышение статуса в коллективе тех учеников, которые занимаются в спортивных школах. Этому способствует привлечение всего коллектива к «болению» за них на соревнованиях. Важно использовать спортивные увлечения этих ребят в коллективе, привлекая их к организации групповых занятий с товарищами во внеурочное время. Полезна и организация спортивного шеф-

ства старших классов над младшими. Его могут осуществлять и те ребята, которые не имеют спортивных успехов, но в силу возрастной разницы в состоянии вести занятия с группами младших. При этом они и сами получают возможности для своего физического развития.

Для того, чтобы школьник имел возможность и стремление стать **субъектом игры** в коллективе, необходимо, чтобы её содержание и организация позволяли ему удовлетворять **потребности в подражании и фантазировании**. Это происходит тогда, когда и в учебной, и во внеурочной работе со школьниками всех возрастных групп педагоги рассматривают игру как важную и самостоятельную реальность. Игра, во-первых, позволяет сделать привлекательными для ребят другие сферы жизнедеятельности коллектива (дидактические игры в сфере познания, подвижные — в спорте); во-вторых, создаёт определённый фон для различных видов предметно-практической деятельности (игра как метод организации последней); в-третьих, создаёт условия просто для коллективных и групповых игр ребят. Естественно, что с возрастом детей меняются содержание и формы коллективной игры. Но даже старшеклассники с огромным увлечением играют как в самые простые игры (типа бега в мешках), так и в сложные — игры-фантазии и игры-драматизации. Субъектом игры в коллективе школьник становится тогда, когда перед ним ставится определённая игровая задача, решение которой предполагает игровое творчество, а в его процессе появляется дух соревнования (Н. Харитонова).

Такая организация всех сфер жизнедеятельности коллектива, когда каждый школьник имеет возможность и стремление стать их субъектом, когда в коллективе удовлетворяются, развиваются и формируются его потребности, зависит в большой мере от сочетания педагогического управления коллективом с самоуправлением учащихся с учётом процессов самоорганизации в среде школьников.

1983