



Воспитательная ИДЕОЛОГИЯ

Концепт-инфо

СОВРЕМЕННАЯ ПРАГМАТИКА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ (ресурсный подход)

Б.В. Куприянов, профессор кафедры теории и истории педагогики ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», д.п.н., профессор

*«Не ищите сюжеты в комедии,
а ищите сюжеты в природе.
Без сюжета и прозы-то нет.
Ведь бывает, что всё под рукою:
и идеи, и мысли — рекою,
даже деньги... Но нужен сюжет».*

Б. Окуджава

В прагматичный век воспитания, отвечая вызовам времени, вынуждено соотноситься с прагматизмом и искать собственную прагматику. Одним из путей обретения социальным воспитанием современной прагматики является ресурсный подход.

Основателем ресурсного подхода считают профессора Высшей школы бизнеса Мичиганского университета Б. Вернефилда (Wernerfeld, 1984). Сегодня соответствующие конструкции разрабатываются в психологии, экономике, социологии. Идеи ресурсного подхода, кроме философии, экономики,

социологии, активно развивались в психологии, а с недавнего времени и в педагогике (Б.В. Куприянов, В.М. Лизинский, С.Д. Поляков и другие). В рамках ресурсного подхода практическая работа воспитателя состоит в управлении ресурсами образовательного учреждения и окружающей среды для реализации задач социального воспитания учащихся. Для более детального понимания ресурсного подхода необходимо разделять несколько конструктов: ориентиры (для чего используются ресурсы), ресурсообладатели и ресурсораспорядители, ресурсы как таковые, этапы управления ресурсами.

В качестве ресурсов социального воспитания могут быть рассмотрены кадровые (в том числе возможности привлечения к воспитанию учащихся родителей, общественных помощников, и т.д.), информационные ресурсы (сведения, необходимые для принятия решений, подготовки и проведения мероприятий), финансовые (денежные средства, используемые на приобретение товаров и услуг, необходимых





для воспитания), материальные (возможности помещений, оборудования для осуществления воспитания), программно-организационные (установленный порядок использования имеющихся ресурсов (кадровых, финансовых, материальных). Ресурсогенерирующими характеристиками воспитателя являются его собственные возможности: личностно-профессиональная позиция, способности, опыт профессиональной деятельности. Благодаря С.Д. Полякову можно обозначить четыре группы ресурсогенерирующих характеристик остальных участников школьной и внешкольной реальностей: социальные статусы, жизненные позиции, интересы и ожидания участников воспитательного процесса от взаимодействия с классным руководителем и друг с другом. Важное ресурсогенерирующее свойство — интересы участников воспитательного процесса (учащихся, родителей, учителей-предметников, педагогов дополнительного образования и др.).

Ресурс социального воспитания существует в двух состояниях (состояние покоя — ресурс как резерв и актуального состояния, когда ресурс выступает как средство), имеет пространственное расположение и собственную логику существования (время существования). Для решения той или иной задачи социального воспитания может ощущаться недостаток ресурсов (ограниченность ресурсов); ресурсы могут реализовываться, привлекаться, развиваться — наращиваться, недостаток ресурсов может компенсироваться.

Современная прагматика социального воспитания в контексте ресурсного подхода может быть сформулирована в пяти тезисах:

- идеологическое самоопределение в социальном воспитании;
- социально-педагогическое участие в социальном воспитании;
- конвенция вместо сотрудничества;
- освоение пограничных площадок,
- активность вместо реактивности.

Воспитательная ИДЕОЛОГИЯ

ИДЕОЛОГИЧЕСКОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В СОЦИАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ

*«Главным вопросом остаётся
реорганизация всего образования
в соответствии с изменившимися усло-
виями жизни».*

Дж. Дьюи

Существующие сегодня в России практики социального воспитания стихийно выстраиваются, реже конструируются в контексте неорганичного смешения трёх идеологических линий социального воспитания: социал-демократической, традиционалистской и либеральной.

Социал-демократическая линия социального воспитания представляет собой (хотелось бы надеяться) модернизированную традицию советского — коллективистического, общественнического — воспитания, направленную на улучшение окружающей жизни, ориентированную на общественное служение. Несомненным достоинством этой идеологической линии является наличие адекватной воспитательной технологии — технологии коллективно-творческой деятельности, которая предполагает активное взаимодействие с окружающей социальной средой. Социал-демократическая линия социального воспитания широко реализуется в массовой практике общеобразовательных школ, загородных детских центров (тимуровские отряды, волонтерские объединения). Однако в ситуации нынешней России реализация этой линии создаёт риски смазывания ценностей, присущих рыночной экономике, что так или иначе осознают сами педагоги. Ещё одним риском социал-демократической линии является старая болезнь коммунарских коллективов — замыкание на собственной жизни, отсюда коллективная жизнедеятельность сводится к организации коллективных саморазвлечений — современной шоу-педагогике.





Традиционалистская линия, хотя и апеллирует к дореволюционным социокультурным традициям, прежде всего традициям традиционных религий, не может не испытывать культурного векового разрыва, когда поколения дедов и отцов не являются реальными носителями соответствующих традиций, а лишь пытаются соблюдать отдельные элементы. Фактически практики в рамках этой линии строятся на тех же коллективистических основах советской педагогики, на советских идеях нравственного самосовершенствования личности с попыткой реставрировать в социальном воспитании религиозные и этнокультурные элементы. Идеологически для этой линии социального воспитания характерна идея служения государству, поэтому практики традиционалистской линии реализуются в сфере военно-патриотического воспитания, скаутинге. Попытки расширить массовость этой линии наталкиваются на культурный разрыв (отсутствие носителей этих идей) и социальный скепсис (оценку обществом традиционалистских идей как архаичных). Кроме того, наиболее ретивые сторонники традиционализма в социальном воспитании переносят действие в институт конфессионального воспитания, используют присущее этому воспитанию средства и процедуры.

Либеральная линия социального воспитания противостоит советским педагогическим традициям в их массовой официальной ипостаси, но опирается на диссидентские проявления советской практики социального воспитания. Эта идеологическая линия адекватна рыночным социально-экономическим реалиям (конкуренции), предполагает продвижение ценности индивидуального выбора на основе следования собственным интересам. Либеральная линия была заложена в конструкции профильного обучения, однако, как мы видим, массовая практика вроде бы по организационно-финансовым основаниям профанирует реализацию идей профильности. Здесь любопытно, что одна часть экспертов, работающих с Минобрнауки, закладывает в ФГОС либеральную идеологию социального воспитания в сфере обучения (стандарты старшей школы, предметы по выбору и т.д.),

а другая часть экспертов в сферу воспитания, в тех же ФГОС, вводит традиционалистские идеи.

Либеральная линия социального воспитания недостаточно разработана на уровне технологий воспитания, к этой линии могут быть отнесены дискуссионные технологии («Дебаты»), технологии ролевых игр, технологии организации клубных сообществ. Весьма показательны трудности, с которыми сталкиваются попытки внедрить в практику школ ученическое самоуправление. Полноценное ученическое самоуправление выходит за рамки социал-демократической линии социального воспитания, так как требует для ребёнка свобод и прав. Семинар, посвящённый данной теме (декабрь 2012 года, г.Ханты-Мансийск), отчётливо показал, что педагогам легче организовывать общественную жизнь в школе в виде отдельных мероприятий либо в виде деятельности общественной организации, направленной вовне школы, чем обратить своё внимание на установление демократии — ученического самоуправления внутри образовательного учреждения. При этом серьёзное сопротивление встречалось у педагогов при осознании реального положения дел. Либеральные идеи в социальном воспитании у педагогов также встречают скепсис в силу противоречивости общественно-политической ситуации в стране, воспитатели не в полной мере уверены в продуктивности этой линии для современной России.

Социальное воспитание — это соединение, противостояние и борьба разных идей и практик, поэтому современная школа, современный российский педагог вынуждены рефлексировать свою собственную идеологическую позицию и самоопределяться. Рефлексировать свои позиции чрезвычайно сложно, поэтому процесс идеологической ориентации в социальном воспитании, скорее всего, будет проходить долго и болезненно, а возможно, произойдёт со сменой поколения педагогов.





СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УЧАСТИЕ В СОЦИАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ

*«Вряд ли стоит, всем телом вращая,
ломать реквизит. Распалишься, намокнешь.
Тебя просквозит».*

М. Щербаков

Социальное воспитание является символическим насилием (П. Бурдьё) — слабо осознаваемым людьми макроявлением, которое происходит, хотим мы того или нет, хотя бы того педагога-воспитателя или педагога-невоспитателя или не хотят. Социальное воспитание представляет собой воспроизводство культуры, воспроизводство общества (П. Бурдьё), базирующееся на языке, повседневной, эталонной и т.д. культуре. Прагматика в этом случае состоит в более или менее настоятельных попытках педагогического сообщества адекватно отражать символические потоки и не пытаться агитировать воспитателей-практиков плыть против течения. Хотя в этом последнем плане прагматика даёт некоторый шанс «участия» в результатах социального воспитания.

Словосочетание «**социально-педагогическое участие**» представляется достаточно ёмкой метафорой, так как в ней заключены не только значения «касаться кь чему-либо вещественно или нравственно, быть близким» (Словарь В.И. Даля), «совместная с кем-нибудь деятельность, сотрудничество в чём-либо», «жалостное, сочувственное отношение, готовность понять, помочь», «помощь, содействие, поддержка», но ограничение собственной ответственности и собственных прав лишь долей из общего целого, причём долей фиксированной. Следуя идее социально-педагогического участия в самоорганизующейся реальности социального воспитания ребёнка, сознательную активность школы, лагеря либо отдельного педагога стоит понимать как фиксированную долю ответственности, которую воспитатель или воспитательная организация возлагают на себя. Идея социально-педагогического участия, на наш взгляд, напрямую соотносится с такими современными трендами, как «эффективный контракт», «стандарт профессиональной деятельности педагога». В 2007–2010 гг., реализуя проект по мониторингу эффективности деятельности классного руководителя, мы напрямую приблизились к идее фиксации сфер

Воспитательная ИДЕОЛОГИЯ

ответственности классного руководителя. Главное достижение минувшего проекта состоит в сознательном ограничении профессиональной ответственности классного руководителя, сознательном ограничении доли, а следовательно, и конкретизации в соответствии с этой долей и целей воспитательной работы.

КОНВЕНЦИЯ ВМЕСТО СОТРУДНИЧЕСТВА

«Есть люди, которые должны интересоваться, что нужно другим, а потом уже пытаться им это дать».

Д. Дьюи

Ведя разговор про современную прагматику воспитания, нельзя не отдать должное великому американскому педагогу Джону Дьюи, его идее о том, что «демократия — нечто большее, чем просто определённая форма правления, а прежде всего, это форма совместной жизни, форма обмена опытом» [2. С. 42.].

Среди множества мифов, доставшихся нам из советской педагогики времён «оттепели» и «перестройки», является миф о сотрудничестве, суть этого заблуждения в априорном единстве целей воспитателей и воспитанников, родителей и педагогов и т.д. Поэтому множество весьма уважаемых авторов всё чаще используют понятие «партнёрство» вместо сотрудничества, потому что у партнёров цели различны, но путём договора они могут прийти к соглашению о том, что на какое время и в каком-то пространстве они будут вместе стремиться к достижению оговорённых целей. Отсюда — *формирование задач воспитания, результат конвенции всех субъектов воспитания.*

Для оформления представлений о конвенции в социальном воспитании наиболее существенными представляются такие идеи, концепции и подходы, как теория общественного договора





(Т. Гоббс, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо), концепции социального партнёрства в экономике, политологии, социологии, идеи о правовых и неформальных способах согласования интересов детей и взрослых в рамках коллективной жизнедеятельности воспитательных организаций (А.С. Макаренко, Я. Корчак), совокупность идей о договоре как средстве гуманизации отношений в процессе педагогической поддержки ребёнка (С.М. Юсфин).

Конвенция является альтернативой царящим сегодня социально-профессиональному произволу и социально-профессиональному аутизму. Первый состоит в том, что прерогатива оценки тех или иных событий в жизни воспитанников и всей воспитательной организации принадлежит педагогу. Кроме того, именно воспитатель в одиночку определяет цели воспитательной работы с детским коллективом, планирует, организует и анализирует сделанное. Другая сторона социально-профессионального произвола выливается в социально-профессиональное одиночество воспитателя, так как всё, что он делает по управлению воспитательной работой, осуществляется им фактически без согласования, никто не видит своей ответственности, своего участия.

Конвенционирование в социальном воспитании препятствует социально-профессиональному аутизму серьёзной деформации выполнения работником своих обязанностей, которая характеризуется отсутствием интереса к социальной среде, окружающей образовательное учреждение, невосприимчивостью заказа на собственную профессиональную деятельность, нарушением контакта с заказчиками (дети, родители, муниципалитет, государство) и их представителями (администрация учреждения, органы управления образованием), ограниченностью и стереотипностью занятий, сосредоточенностью на собственных интересах, стремлениях, идеях.

Идею конвенционирования интересов *со-участников* социального воспитания на данном этапе представляется важным дополнить соображением о процедуре переговоров. Сама по себе процедура переговоров

достаточно сложная и болезненная, она предполагает прояснение позиций и борьбу за реализацию собственных интересов. Понятно, что педагоги — воспитатели не умеют вести переговоры, однако, кстати, в новых ФГОС высшего педагогического образования подобная компетенция появилась. Так что возникает надежда на то, что новое поколение воспитателей сможет не испытывать гуманитарных терзаний, споря с родителями и коллегами, отстаивая свои позиции без личных обид, хотя, как говорят специалисты, в нашей российской традиции всё воспринимается чрезвычайно лично, нам трудно разделить деловые и межличностные отношения.

ОСВОЕНИЕ ПОГРАНИЧНЫХ ПЛОЩАДОК

«Ему и на фиг не нужна
была чужая заграница.
— Он пройтись хотел
по ничейной земле».

В. Высоцкий

Ко всем выше названным обстоятельствам протекания процесса социального воспитания добавилось возрастание интенсивности труда родителей за пределами дома, в зоне физически удалённой от непосредственного общения с ребёнком. Поэтому родители попадают под искушение делегировать заботу о повседневной жизни ребёнка иным взрослым, часто профессионалам. У родителей, с одной стороны, возникла потребность в гувернантках, нянях, репетиторах и т.д., а с другой — финансовая возможность оплачивать услуги этих лиц. Указанные предпосылки привели к возникновению детско-ориентированных индустрий (не говоря про производство товаров для детей, развивается индустрия услуг по уходу, занятости, транспортировке, дополнительному образованию, развлечению детей).

Заботу о ребёнке родители делегируют не только людям, но электронным устройствам. Мать может сказать ребёнку: «Иди, посмотри телевизор (вклю-





чи компьютер, поиграй в приставку и т.д.), а я пока приготовлю ужин», отец, усаживая ребёнка на заднее сиденье автомашины, говорит: «Сегодня много пробок, мне надо сосредоточиться на дороге, поэтому поиграй в PSP (включи плеер и т.д.)».

В названных обстоятельствах пока инструментальной, но вскоре и содержательной задачей социального воспитания становится использование в конструируемых структурах коллективной жизнедеятельности ситуации делегирования родительских полномочий (например, собрание нянь и домашних воспитателей с классным руководителем или сеанс видеосвязи репетиторов, работающих с учащимися данного класса с учителем-предметником). С другой стороны, знание и использование педагогами-воспитателями электронных гаджетов — актуальная тема методических разработок ближайших пяти лет. И в третьих, процесс, который уже идёт в социальном воспитании — это перенос практик молодёжной, дворовой субкультуры в коллективную жизнедеятельность воспитательных организаций. Также существенным потенциалом для переноса обладают компьютерные игры, детские игрушки (конструкторы «Лего» в частности), Всемирная сеть, хиты — фильмы и книги.

В советский период функцию переноса общественных инициатив в легитимные воспитательные организации выполняли кружки в комнатах школьников при ЖЭКах, в детских секторах при домах культуры предприятий, в детских парках и клубах. В современной России таких форм социального воспитания не осталось, однако потребность в решении задачи имеется.

На основе выше изложенного введём понятие «**пограничная площадка социального воспитания**», под которой будем понимать пространства социализации или семейного воспитания, обладающие потенциалом для социального воспитания, пространства, где находятся соответствующие (кадровые, материальные, знаково-символические и другие) ресурсы. Так, например, пограничные площадки представляют собой использование воспитателем игры-ориентирования Encounter или занятий на турнике WorkOut, социальных сетей для общения с воспитанниками, книг и фильмов о Гарри

Воспитательная ИДЕОЛОГИЯ

Поттере (так как их читают, смотрят, знают дети и подростки).

АКТИВНОСТЬ ВМЕСТО РЕАКТИВНОСТИ

«И живи на полную каждый миг...
Знай, что всё тебе по плечу,
Верь в свою звезду и лети».

М. Леонидов

Общепризнанно, что современная практика социального воспитания осуществляется в обстановке ограничения для детей возможностей заниматься трудом, быть активными во взаимодействии с окружающим миром (природой и обществом). Ограничения обусловлены стремлением взрослых к удобству, так необходимость использовать ребёнка как помощника в решении задач жизнеобеспечения отпала вследствие развития бытовой техники, а ценность жизни и здоровья каждого ребёнка возросла вследствие демографических процессов современной цивилизации (детей мало и поэтому ценность каждого объективно выше). Поэтому взрослые, стремясь, чтобы дети не мешали в быту и не рисковали своей жизнью и здоровьем, фактически создали условия для отчуждения ребёнка от окружающего мира. Поддерживая тенденцию безопасно во всех смыслах занять детей, наша цивилизация породила и совершенствует систему развлечения ребёнка, отводя ему реактивную роль — реагировать на изощрённое развлекательное воздействие.

В связи с ограниченностью площадок проявления школьниками общественной активности нарастание реактивности как нормы поведения происходит именно в начальной школе. В детском саду благодаря традициям советского социального воспитания дошкольники осваивают сюжетно-ролевую игру как форму адекватной возрасту практики общественной активности, но первая ступень общего образования разрушает эти компетенции.





Развивая идею о соотношении реактивности и активности в социальном воспитании, важно заметить современное понимание активности воспитанника и социальной активности в первую очередь, чрезвычайно полезными могут оказаться идеи ресурсного подхода как инструмента реализации ребёнком своей активности. Другими словами, в содержание социального воспитания необходимо внести компетенции, связанные с видением ресурсов в окружающей действительности, умением проектировать решение проблем из видимых и невидимых ресурсов, вести переговоры с партнёрами по поводу правил использования ресурсов, отстаивать право распоряжаться своими ресурсами в собственных интересах в первую очередь.

Литература

1. Григорьев Д.В., Кожурова О.Ю. Эффективное воспитание: школа и семья как партнёры // Народное образование. 2010. № 10. С. 241–250.
2. Дьюи Д. От ребёнка — к миру, от мира — к ребёнку. М.: Карапуз, 2009. 352 с.
3. Куприянов Б.В. Классный руководитель: нельзя сдаваться // Народное образование. 2010. № 7. С. 263–269.
Куприянов Б.В. Энтузиазм и формализм в деятельности классного руководителя // Народное образование. 2009. № 9. С. 193–199.
4. Лизинский В.М. Ресурсный подход в управлении развитием школы. М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. 160 с.
5. Мудрик А.В. Психология и воспитание. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 472 с.
6. Поляков С.Д. Воспитательный потенциал // Народное образование. 2008. № 7. С. 231–239. Поляков С.Д. Ресурсы школьного воспитания // Народное образование. 2008. № 10. С. 231–242.

