

ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Н. Ф. ГОЛОВАНОВА

Педагогическая теория – своеобразная стратегия педагогической деятельности: она «отслеживает» изменения в культуре, социальных потребностях общества и предлагает новые решения вечных воспитательных проблем, новые подходы к организации жизни и деятельности воспитанников, их отношений к миру и к самим себе. Чем сложнее происходящие вокруг нас перемены, тем более глубоким должно быть переосмысление наших прежних теоретических представлений. Привычные и казавшиеся фундаментальными, они «рассыпаются» в современной социокультурной ситуации, уступают место новым теоретическим концепциям, определяющим новые подходы к воспитанию.

В конце XX в. наша отечественная педагогика освобождалась от марксистской методологии как единого научного основания. Раскрепощенная теоретическая мысль обратилась к различным направлениям за пределами марксистской философии: феноменологии, герменевтике, экзистенциализму, антропософии, философскому постмодернизму и др. Любопытно, что подобная тенденция проявлялась и в начале XX в. в молодой советской педагогике, которая утверждалась на волне мощной критики русской классической педагогики и активного заимствования западных идей. В. В. Зеньковский так характеризовал эту особенность: «Первой общей чертой советской педагогики надо признать ее чрезвычайную жадность ко всем «последним словам», какие только слышатся в науках, связанных с ней» [1, с. 83].

История повторяется, но нынешний «методологический релятивизм» объясняется еще и важными современными причинами. Углубляющийся кризис цивилизаций, информационная революция, процессы глобализации в культуре, экономике и политике приводят к стремительному изменению научной картины мира и научного понимания места человека в этом мире. Отечественная педагогика к началу XXI в. открыто демонстрирует ориентации на гуманистические ценности и вводит в свой теоретический аппарат новые характеристики образования: «лично ориентированный образовательный процесс», «субъект воспитания», «ценностные отношения», «смыслопорождающее взаимодействие», «интериоризация культурных ценностей», «самоопределение личности» и др.

Еще не пришло время говорить о фундаментальных теориях воспитания, но стоит попытаться проанализировать все это теоретическое многообразие как мозаику подходов к феномену воспитания. Подход отражает, в той или иной мере, «оформленную концептуализацию педагогической реальности. Он маркирует некий образ воспитания: уже устоявшиеся, реализуемые в практике

Конференция «Актуальные проблемы ...»

идеи, или новые, еще приобретающие свои теоретические очертания. Каждый подход к воспитанию пользуется своими категориальными координатами, но все они едины в гуманистическом взгляде на человека и в признании значения его совершенствования.

В настоящее время в отечественной теории воспитания достаточно определенно оформились такие подходы: формирующий, культурологический, синергетический, социализирующий, герменевтический, аксиологический, антропологический, психотерапевтический. Остановимся на характеристике каждого из них.

Формирующий подход (И. З. Гликман, А. И. Кочетов, Б. Т. Лихачев, Г. М. Филонов). Сторонников этого подхода отличает безграничная убежденность в том, что будущая яркая индивидуальность ребенка напрямую зависит от *целенаправленного воспитательного воздействия* словом, примером, делом. «Формирование» понимается как самая широкая характеристика всех преобразований личности ребенка под влиянием воспитателя. Формирующее воздействие должно «разбудить» духовные ресурсы детей, организовать их, оформить и обеспечить устойчивые механизмы регуляции поведения и деятельности воспитанников. В настоящее время уже достаточно понятно, что формирующий подход к воспитанию активно реализует биохеппористический взгляд на личность. В этом контексте воспитание – не что иное, как организация специальных педагогических воздействий, которые вызывают определенное поведение личности как систему ее реакций.

Технологически воспитание на основе формирующего подхода организуется в поведенческой модели: «показать образец» – «объяснить» – «упражнять». Воспитатель предъявляет ребенку образец поведения, добивается, чтобы он осознал эту норму, оценил ее, выразил к ней свое отношение и принял в собственном поведении. Формирующая технология воспитания позволяет *управлять поведением* ребенка: поощрять социально положительные действия и ограничивать социально негативные. Именно поэтому в поведенческой модели воспитания так важны оценки в баллах, очки, соревнования.

«Воспитание как формирование» всегда ориентировано на систему устойчивых мотивов воспитанников, на основе которых вырабатываются определенные качества личности. Набор этих качеств напрямую связан с социальным заказом общества, его идеологией и политикой. Практика воспитания организует систему идеальных качеств личности в форме «Правил для учащихся», «Законов школы», «Кодекса чести» и др.

Формирующий подход характеризует достаточно прочно установившийся в педагогическом сознании *линейный* принцип осмысления процесса воспитания: каждое педагогическое воздействие воспитателя предполагает определенный отклик воспитанника (словом, действием, поступком). Для воспитателя в рамках формирующего подхода необычайную значимость имеет

воспитательный идеал, программа воспитания, традиционные формы воспитательной работы, стремление организовать четко функционирующую *воспитательную систему*. В такой «формирующей» воспитательной системе всегда серьезное внимание уделяется режиму, порядку, дисциплине, преодолению детского своеволия.

Неверно думать, что формирующий подход – некий атавизм системы советского воспитания. Идеологи этого подхода успешно осваивают новый педагогический язык и уже определяют воспитание как «*усвоение* субъектом на познавательном, мотивационно-волевом и эмоциональном уровнях личностью значимого смысла, гуманистических ценностей, обретаемых учащимися в данном воспитательном пространстве» [2, с. 11]. В среде воспитателей-практиков еще достаточно сильно стремление уйти от теоретической и технологической неразберихи в традиционные и понятные способы формирования поведения воспитанников.

Культурологический подход (О. С. Газман, А. В. Иванов, Н. Б. Крылова). В основе этого подхода лежат идеи философии постмодернизма и гуманистической психологии, в частности К. Роджерса. Странников культурологического подхода отличает отказ от воспитания как специально организованного педагогического процесса. Они считают, что ребенок, осмысливая мир культуры, картину мира, адаптируется к действиям и поведению окружающих и «опытным путем», «*между делом*» осваивает культурные нормы и ценности. Главное – взаимодействие, взаимоотношения, личностное общение взрослых и детей, а воспитание – это «*побочный эффект*» всех самостоятельных исканий ребенка.

Нельзя не заметить, что сторонники культурологического подхода считают центральной фигурой образования, его главным действующим субъектом самого ребенка. За ребенком утверждается право самому определять не только «*кем быть*», «*каким быть*», но и «*как жить*», т. е. право самостоятельно строить свой образ жизни, выбирать область интеллектуальных, физических, художественных интересов, самостоятельно решать свои проблемы. «Ребенку и подростку не нужны обучение и воспитание как особым образом организуемые взрослыми виды работы, общения, поведения, взаимоотношений. Ему нужны естественные для него действия, в которых он сам экспериментирует и ищет, пробует и контролирует, находит и реконструирует» [3, с. 111].

Воспитатель в такой системе взаимоотношений признается как равноправный партнер по совместным занятиям, как доброжелательный организатор поддержки (фасилитации) ребенка в рамках его проблем. Педагог-фасилитатор не позволяет себе прямо организовывать деятельность и общение детей, контролировать и оценивать их поступки, управлять их поведением. В своей деятельности фасилитатор реализует понимание ребенка, принятие его,

Конференция «Актуальные проблемы ...»

одобрение, доверие, свой открытый личностный интерес к нему. «Фасилитатор создает психологический климат, в котором ученик может принять на себя ответственность и контроль»[4, с. 304]. Разработанная О. С. Газманом система деятельности «освобожденного классного руководителя» (тьютора) в полной мере воплощает фасилитаторские начала культурологического подхода, своеобразного неопедоцентризма в воспитании.

Синергетический подход к воспитанию (В. А. Игнатова, С. В. Кульневич, Н. М. Таланчук, С. С. Шевелева) сложился на основе теории самоорганизации сложных систем. Термин «синергетика» ввел в научный обиход Герман Хакен и определил ее как науку, которая занимается изучением систем, состоящих из большого числа частей, компонентов и подсистем, сложным образом взаимодействующих между собой. Почему эта философская парадигма, реализуемая современной математикой, физикой, биологией, не менее активно воспринята отечественной теорией воспитания?

В обществе все больше осознаются феномены складывающейся префигуративной культуры: неопределенность будущего (даже ближайшего), нестабильность настоящего, информационный хаос. Воспитание в этих условиях не может быть подчинено целенаправленному управлению, воспитание само – область неопределенности. Не случайно воспитание трудно поддается диагностике, измерению результатов: они всегда далеко отсрочены по времени от реальной ситуации воспитания и неопределенны. В процессе воспитания нелегко установить, какие преобразования мотивационно-ценностной системы личности происходят под воздействием педагога, а какие в результате собственных духовных поисков воспитанников, преодоления себя, приобретения жизненного опыта.

Синергетический подход ставит педагога в условия *нелинейного* осмысления процесса воспитания, признания открытости воспитательной системы, организующего значения случайностей (флуктуаций). Характерная особенность синергетического подхода к воспитанию – признание возможности нескольких путей преобразования личности и выхода из критической, неустойчивой воспитательной ситуации скачком. Это проявление человеческой психики описал еще К. Д. Ушинский: «...в неисчерпаемо богатой природе человека бывают и такие явления, когда сильное душевное потрясение, необычайный порыв духа, высокое одушевление – одним ударом истребляют самые вредные склонности и уничтожают закоренелые привычки, как бы стирая, сжигая своим пламенем всю прежнюю историю человека, чтобы начать новую, под новым знаменем» [5, с. 155].

А. С. Макаренко использовал в своей практике поражающие неожиданностью ситуации, которые вызывали у воспитанников сильные чувства, борьбу мотивов, резкое изменение отношения к себе и окружающим. Выдающийся педагог обосновал этот воспитательный феномен как «метод

взрыва» и обращался к нему, когда требовалась «перековка» личности. Синергетический взгляд на воспитание объясняет феноменальную природу «метода взрыва». Если воспитательное взаимодействие находится вдали от точки бифуркации («ветвления», выбора), то происходит чисто внешнее, количественное изменение поведения и деятельности воспитанников. Вблизи точки бифуркации даже кратковременное, мимолетное педагогическое взаимодействие может кардинально изменить ценностно-мотивационную систему личности воспитанника, поэтому (воспитание должно создавать для него возможность выбора действия, поступка).

Позиция синергетического подхода отстаивает особую значимость внутреннего потенциала активности личности ребенка. Педагогическое влияние должно чутко прислушиваться к стихийным внутренним процессам самоопределения в среде детей и согласовываться даже с их импульсивными порывами активности и спонтанными действиями. Любая реальная ситуация воспитания всегда связана для ребенка с проблемой выбора, для решения которой недостаточно выученных правил поведения и запечатленных в памяти сценариев жизненных коллизий. Точки бифуркации, которые определяют главные тенденции изменения личности, возникают в области ценностей личности ребенка и его нравственных установок.

Социализирующий подход (В. Г. Бочарова, М. А. Галагузова, А. В. Мудрик, М. В. Шакурова, В. Р. Ясницкая) представляет воспитание как многомерную и открытую социальную систему, где на личность воспитанника вариативно воздействуют различные социальные источники. Важнейшей характеристикой воспитания является его «социальная эффективность», т. е. обеспечение социализации ребенка и его личностного самоопределения.

Методологические основания социализирующего подхода выстраиваются с позиций прагматических идей разных философских и социологических направлений в научной мысли XX столетия. Дж. Дьюи, один из главных идеологов прагматизма в педагогике, утверждал: «Правильно выстроенное образование начинается с активных занятий, имеющих социальные корни и определенную полезность» [6, с. 182].

Ключевым понятием в концепции социализирующего подхода является «*социальное воспитание*». Термин «социальное воспитание» появился в обиходе педагогической теории еще в начале XX в. Этим понятием отечественная педагогика стремилась обозначить новую область гражданского воспитания – формирование социальной и политической активности личности, «развитие вкуса к социальной деятельности» (В. В. Зеньковский).

Идеи социального воспитания были активно восприняты в 1920-е гг. молодой советской педагогикой (Н. Н. Иорданский, А. Г. Калашников, М. В. Крупенина, В. Н. Шульгин), и в педагогическом обиходе широко использовался термин «соцвос». Социальное воспитание в эти годы

Конференция «Актуальные проблемы ...»

понималось как ответственный участок в системе народного образования: организация социальной жизни воспитанников, формирование у них «социальных инстинктов и навыков». Социальное воспитание открыто противопоставлялось отжившим дворянскому и буржуазному воспитанию и несло в себе классовую пролетарскую направленность: оно означало целенаправленное приспособление личности к идеологически организованной социальной среде. Но образовательная практика в рамках концепции социального воспитания сумела результативно решать вопросы школьного самоуправления, организации школьных кооперативов, объединений детей по интересам.

Возрождение идей социального воспитания в 90-е гг. XX в. связано с мучительными поисками нашей отечественной педагогикой выходов за пределы парадигмы коммунистического воспитания, со стремлением вырваться из всепоглощающего формализма «школы учебы» с ее «воспитывающим обучением» на просторы «школы жизни».

Современные сторонники социального воспитания не имеют в своем концептуальном аппарате единого определения этого понятия, а оперируют формулировками, где основной смысл выстраивается вокруг феномена социального:

- воспитание подрастающего поколения в социуме, в гуще жизни;
- целенаправленный процесс формирования социально значимых качеств личности, необходимых для успешной социализации;
- педагогическая организация приобретения воспитанниками личностного жизненного опыта, опыта поведения и деятельности;
- педагогическая защита детства (профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних);
- педагогически организованное освоение личностью норм, ценностей, установок, принятых в обществе;
- педагогическая поддержка творческой самореализации личности в социуме.

В рамках социализирующего подхода у теоретиков нет и единого понимания взаимосвязи процессов социализации и воспитания. Вот некоторые типичные позиции:

социализация «поглощает» воспитание. воспитание рассматривается как «социально контролируемая социализация» и считается, что оно необходимо только до достижения ребенком совершеннолетия;

социализация и воспитание существуют параллельно и в определенные периоды жизни человека чередуют свою значимость в развитии личности;

социализация как стихийный и лишь относительно направляемый процесс «пополняется воспитанием», которое призвано организовывать социальные воздействия целенаправленно и в определенной системе.

Социализирующий подход к воспитанию уделяет специальное внимание организации воспитательных функций основных институтов социализации – семье, школе, сообществу сверстников. Воспитание понимается как процесс включения человека в систему отношений с институтами социализации, приобретение личного жизненного опыта. Воспитательные отношения, специально педагогически организованные, по сути своей – всегда общественные и поэтому «напрямую выводят школьников в жизнь». В этом процессе социального взаимодействия происходит «интериоризация, т. е. преобразование внутренних структур психики человека благодаря усвоению структур социальной деятельности, и экстермозация, т. е. преобразование внутренних структур психики в определенное поведение (действия, высказывания и т. д.)» [7, с. 166].

Социализирующий подход к воспитанию успешно встраивается в либеральную доктрину вариативного образования, которая начала оформляться в нашей отечественной педагогике в последнее десятилетие XX в. и развивается сейчас, в начале XXI в. В рамках социализирующего подхода активно разрабатываются также новые ценностные установки образовательной политики современной России:

- сотрудничество государственных институтов образования и семьи;
- обогащение воспитательных возможностей школьного сообщества;
- обеспечение гармоничного соотношения социализации и индивидуализации в процессе воспитания;
- создание образа мира как результата совместной деятельности и общения взрослых и детей;
- организация практики социальной деятельности школьников, их социального творчества;
- развитие у школьников опыта самоуправления, нормотворчества, гражданской инициативы.

Герменевтический подход (А. Ф. Закирова, В. П. Зинченко, Ю. В. Сенько, И. И. Сулима). В основе этого подхода лежит философская герменевтика – философская теория понимания и интерпретации гуманитарных явлений, построенная на основополагающих идеях В. Дильтея, Г. Гадамера, Э. Гуссерля.

С позиций герменевтики, воспитание – это обращение к психическому опыту субъекта, к его «жизненному миру», который проявляется как *переживание*. Такой феномен, как психическое переживание, осваивается только в рефлексии. Иными словами, человек понимает в других только то, что пережил и понимает в самом себе. Это в одинаковой мере относится и к воспитателям, и к воспитанникам. Поэтому переживания ребенка – главный предмет деятельности воспитателя. Именно переживания (а не поведенческие реакции или высказываемые суждения) должны возникать в ситуациях педагогического взаимодействия, которое всегда организуется как *диалог*

Конференция «Актуальные проблемы ...»

взрослого и ребенка.

Герменевтическая воспитательная практика строится как работа с переживаниями детей, их воспоминаниями, ожиданиями, фантазиями. Важными атрибутами воспитательного процесса становятся детские стихи, самодельные песни, эссе, автобиографические записки, дневники, письма. Эти продукты детского вербального творчества должны быть *приняты* воспитателем: не проанализированы и оценены, а признаны как личностная ценность взрослеющего человека, которому позволено быть самим собой. Герменевтическое принятие ребенка невозможно без рефлексии самого воспитателя собственного детского опыта, своих детских переживаний, «проживания» воспоминаний из детства. Такой педагог не будет руководить ребенком, наставлять его, а сможет сотрудничать с ним как старший товарищ.

Воспитание в духе герменевтики должно научить ребенка *понимать* окружающих людей и самого себя. Понимание в герменевтике рассматривается как процедура осмысления: постижение смысла в любых проявлениях человеческой культуры. Поэтому для воспитания очень важно обращение к классическим образцам в литературе, музыке, изобразительном искусстве, где главные смыслы уже истолкованы великими авторами и надо только открыться им.

Важное место в практике герменевтического подхода отводится «*герменевтическому кругу*». Это – парадокс, который указывает на особое цикличное движение в процессе понимания от прошлого к настоящему, от целого к деталям и наоборот. Известно, что любое событие, жизненный факт, слово часто приобретают тот или иной смысл в зависимости от предшествующего или последующего контекста. Для сторонников герменевтического подхода всегда важна прошлая жизнь ребенка, оставшиеся переживания, их соотнесение с нынешней жизнью. Понимание конкретного поступка ребенка возможно только при понимании его личности, а понимание личности невозможно без понимания социокультурных реалий эпохи. Но достичь понимания эпохи можно только через понимание переживаний и поступков современного ребенка.

Главный вектор «воспитывающего понимания» в герменевтике направлен на возможность понять смысл жизни воспитанника. Всякое переживание ребенка несет в себе и его «душевную действительность» – отношение к ценностям жизни. Воспитатель, действующий с позиций герменевтического подхода, признает у воспитанников любого возраста свои особые жизненные ценности. Их нельзя «подгонять» под некий высокий идеал. Сама природа детской жизни насыщает всякий ее момент полнотой ценности, поэтому воспитание не может иметь объективную, общую для всех цель. Цель воспитания рождается в акте понимания воспитателем проявлений жизни индивидуальности конкретного ребенка. «Воспитывающее понимание»

обращено не на разрешение непосредственных проблем ребенка, а помогает идентифицировать ценности: соотнести смысл ценностей и личного представления воспитанника о них.

Аксиологический подход (В. А. Караковский, А. В. Кирьякова, И. Б. Котова, Г. И. Чижакова, Е. Н. Шиянов, Н. Е. Щуркова, Е. А. Ямбург). В основе этого подхода лежит философская теория ценностей, которая оформилась как самостоятельная научная дисциплина во второй половине XIX в., а в XX в. произошло широкое обращение к теории ценностей в разных сферах научной мысли, и в том числе в педагогике, в частности, в теории воспитания.

Для воспитания в рамках аксиологического подхода чрезвычайно важно понимание того, что мир ценностей объективен, это – сама социокультурная реальность, жизнь человека и общества. Ценности жизни становятся содержанием воспитания; образно говоря, воспитание учит подрастающее поколение решать проблему «как жить». Однако ценности имеют и личностные проявления – ценностные ориентации (установки, убеждения, интересы, стремления, желания, намерения). Именно ценностные ориентации детерминируют *отношение* личности к окружающему миру и самой себе.

Воспитание в системе педагогической аксиологии строится как *процесс освоения ценностей*, их интериоризации. Он включает несколько этапов:

- предъявление ценности в реальных условиях воспитания;
- ее первичное оценивание, обеспечение эмоционально положительного отношения к данной ценности;
- выявление смысла ценности и ее значения;
- принятие осознанной ценности;
- включение принятого ценностного отношения в реальные социальные условия действий и общения воспитанников;
- закрепление ценностного отношения в деятельности и поведении воспитанников.

Одним из самых сложных вопросов воспитательной практики вообще, и в рамках аксиологического подхода в частности, является вопрос о том, как выражается ценностный результат воспитания. Существует несколько позиций в этом вопросе.

1. Освоение ценностей напрямую зависит от их *осознания* воспитанниками. Такая позиция тяготеет к «познавательным» (эпистемологическим) формам воспитательной деятельности: разъяснениям, беседам, дискуссиям.

2. Степень освоения ценностей проявляется только на уровне *мотивов социального поведения*. Воспитатели, стоящие на этой позиции, активно организуют собственную деятельность воспитанников, создают ситуации выбора, побуждения их к инициативным проявлениям и ответственности.

Конференция «Актуальные проблемы ...»

3. Результат воспитания на аксиологическом уровне связан с *ценностным отношением* воспитанников. Ценностное отношение имеет трехкомпонентную структуру:

когнитивный компонент – понятия и представление о той или иной стороне жизни;

эмоционально-оценочный компонент – переживание данного события, явления, *его* оценка;

поведенческий компонент – опыт действий, умения, навыки, поведенческая готовность к определенным социальным действиям.

«Воспитанные дети – это дети, умеющие обнаруживать смысл в происходящем, способные выявлять ценностное содержание в предметных ситуациях, приобщенные к взаимодействию с миром на уровне ценностей, ...поэтому способные самостоятельно выстраивать собственное поведение и собственную жизнь на уровне современной культуры, в контексте которой они родились» [8, с. 19-20].

Но теоретики аксиологического подхода осторожно обходят принципиальную проблему: систему каких ценностей должно осваивать современное отечественное воспитание в качестве своего содержания? Одни авторы предлагают ориентироваться на глобальные ценности: Природа, Культура, Любовь, Семья, Труд, Свобода. Другие оперируют наименованиями качеств личности: духовность, творчество, сотрудничество, ответственность, толерантность, гуманизм. Наконец, третьи апеллируют к гуманистической философии, где достигнуто согласие, что подлинно человеческое определяется тремя главными ценностями – Истина, Добро, Красота, которые взаимодополняют и взаимообуславливают друг друга. Парадоксальность ситуации состоит в том, что общественное сознание уже признает неизбежность пересмотра старого социокультурного содержания воспитания, а современная педагогика еще не готова выстроить принимаемые всеми ценностные воспитательные ориентиры.

Антропологический подход (Ш. А. Амонашвили, Б. М. Бим-Бад, В. Б. Куликов, Л. М. Лузина, В. И. Максакова) развивается в рамках педагогической антропологии и заявляет себя как направление современной педагогики, интегрирующее знание о ребенке как целостном существе, полноценном представителе вида *Homo sapiens*, полноценном участнике воспитательного процесса [9, с.16]. Следует отметить, что антропологический подход широко и своеобразно воплощается в практике «гуманистической педагогики», «рефлексивной педагогики», «педагогики ненасилия». В сути своей антропологический подход реализует известную со времен Я. А. Коменского концепцию природосообразности воспитания, которая была блестяще развита с использованием достижений научного человековедения XIX в. К. Д. Ушинским в его педагогической антропологии. В XX в. в

антропологическую интерпретацию воспитания большой вклад внесли философы-экзистенциалисты, в частности О. Больнов.

Воспитание с позиции педагогической антропологии рассматривается как естественный процесс, отвечающий природе человека, как *развитие индивидуальных способностей*, задатки которых присущи ему от рождения. В основе этого развития лежит важнейшая духовная потребность человека – потребность в воспитании. Поэтому ребенок всегда чувствителен к воспитательному взаимодействию со взрослым, а достаточно воспитанный подросток уже способен испытывать потребность в саморазвитии, в самовоспитании.

Антропологический подход отстаивает значение *системы* в организации воспитания, поскольку декларирует единство и целостность умственной, эмоциональной, волевой, нравственной и физической сторон развития. Антропологическая воспитательная система строится с учетом следующих условий:

- открытая постановка гуманистических целей как нравственных добродетелей (человечности, доверия, благодарности, терпимости);
- специальное внимание к здоровью воспитанников, воспитание у них опыта здорового образа жизни и безопасного поведения;
- постоянная педагогическая диагностика, изучение, в первую очередь, природных задатков, внутренних предпосылок дарований и способностей детей;
- организация воспитательного процесса с учетом специфики ведущих видов деятельности в конкретном возрастном периоде, чувствительных предпосылок психического развития;
- обеспечение самоопределения личности каждого воспитанника в деятельности (преодоление трудностей, проявление инициативы и ответственности);
- природосообразные, ненасильственные методы воспитания (особое внимание методам «наставления», «увещевания», «обращения», «включения в деятельность»), использование «здоровьесберегающей технологии» воспитания.

Несмотря на то, что сторонники антропологического подхода активно развивают идеи о «пробуждении» задатков и внутренних возможностей личности, о значении ее самосовершенствования, они все-таки устанавливают определенные «пределы» воспитанию, очерченные природными задатками и индивидуальными особенностями ребенка.

Психотерапевтический подход (В. М. Букатов, Н. П. Капустин, В. П. Кащенко, Л. Д. Лебедева, Т. А. Стефановская). Воспитание в современной педагогике все чаще рассматривается как оказание помощи детям, попавшим в проблемную ситуацию, как нацеливание их на духовное оздоровление. Для

Конференция «Актуальные проблемы ...»

этого используются различные виды искусства и средства художественной деятельности, которые обеспечивают воспитывающее воздействие на детей и помогают им перестраивать эмоциональные переживания, снимают физическое и психическое напряжение, избавляют от страхов и застенчивости.

В обиход педагогов пришли: арт-терапия и ее разновидности – музыкотерапия, танцевальная терапия; психодрама (социо-драма) – специально организованная групповая форма решения жизненных проблем, тренинги личностного роста, общения и др.

Складывается впечатление, что здесь имеет место перенос достижений психотерапии в педагогическую практику. Но на деле все обстоит иначе: достаточно долго практическая медицинская психология заимствовала столетиями апробированные воспитательные технологии, а теперь происходит их возврат в педагогику, и обновленный набор приемов и психологическая терминология создают эффект новаций.

Возникает вполне резонный вопрос: как относиться к этому многообразию подходов к воспитанию? Воспитатель оказывается на сложном методологическом распутье: что предпочесть – привычные универсальные модели или научную рефлексию, как совместить традиционные технологии воспитания и новые, гуманистические?

В современной отечественной педагогике еще не утрачено стремление выстроить основательное педагогическое учение, которое, как некогда теория коммунистического воспитания, приняло бы «под свое крыло» все возможные педагогические проблемы. Созревает понимание, что задачей педагогической науки как раз и является соотнесение и согласование различных подходов, концепций, моделей воспитания и разработка некой конвенциональной концепции, т. е. родившейся на основе достигнутых в научных дискуссиях договоренностей самих ученых.

Но наряду с этим, в среде педагогов-теоретиков очень сильны настроения методологического плюрализма как отражение полипарадигмальности самой отечественной педагогики. Обращает на себя внимание любопытная тенденция – своеобразное «смешение доктрин»: важные положения отдельных философских направлений «работают» одновременно в разных подходах к воспитанию (например, идеи экзистенциализма и феноменологии достаточно сильны и в антропологическом, и в социализирующем, и в аксиологическом подходах, а не только в герменевтическом; прагматизм проявляется и в социализирующем подходе, и в культурологическом и даже в формирующем). Большинство теоретических подходов к воспитанию признают как важные составляющие современного воспитания: субъект-субъектное воспитательное взаимодействие, значение индивидуальных достижений воспитанника и его самореализации, обращение к жизненному опыту ребенка, использование в процессе воспитания личностных механизмов рефлексии, автономности,

свободного выбора, принятия ответственного решения.

За последние десятилетия мы уже отвыкли рассматривать ситуацию в образовании как идеологическое противостояние, как борьбу прогрессивных и реакционных тенденций. Многие авторитетные исследователи в области теории воспитания сходятся на том, что все многочисленные подходы к воспитанию по существу декларируют гуманистические цели и реализуют личностно-ориентированную парадигму образования, а поэтому разными путями приводят к единым общечеловеческим ценностям.

«Блуждания» нашей теории воспитания в потоках авторитетных западных философских течений приводит и к пониманию того, что нам не стоит отказываться от глубинного смысла известных «корневых» идей русской классической педагогики: о значении самосовершенствования личности в условиях несовершенной жизни, о воспитании «внутреннего человека», о коллективизме, о любви к Отечеству.

Все это ставит новые серьезные задачи в профессионально-педагогическом образовании, в деле подготовки современного воспитателя. Он должен не только обладать широким философским кругозором, принимать изменения в идеологии детства, знать новые модели подходов к воспитанию и практические стратегии их реализации, но и иметь представление о герменевтических процедурах интерпретации педагогических наблюдений, понимать реальные проблемы жизни воспитанников, владеть психодиагностическими и социологическими технологиями, уметь строить отношения с ребенком как существом, живущим природной, душевной и духовной жизнью.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Зеньковский В.В.* Русская педагогика в XX веке // Педагогика. 1997. № 2.
2. *Филонов Г.Н.* Воспитательный процесс: методология и специфика исследования // Педагогика. 2000. № 9.
3. *Крылова Н.Б.* Культурология образования. М., 2000.
4. *Роджерс К., Фрейберг Дж.* Свобода учиться. М., 2002.
5. *Ушинский К.Д.* Пед. соч.: В 6 т. Т. 5. М., 1990.
6. *Дьюи Дж.* Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000.
7. *Мудрик А.В.* Воспитание // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Т. 1. М., 1993.
8. *Щуркова Н.Е.* Новое воспитание. М., 2000.
9. *Максакова В.И.* Педагогическая антропология. М., 2001.