

КРАПИВИНА ЛАРИСА АЛЕКСАНДРОВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ
РАЗНОВОЗРАСТНОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ**

СОДЕРЖАНИЕ

От автора

Введение

Раздел 1. Научно-теоретические основы организации воспитательной системы разновозрастного объединения

- 1.1. Конструирование понятия «разновозрастное объединение»
- 1.2. Системно-синергетический подход к пониманию вопроса
- 1.3. Что такое воспитательная система?
- 1.4. Факторы, влияющие на процессы целенаправленности и функционирования воспитательной системы
- 1.5. Типология воспитательных систем
- 1.6. Понимание и соотнесение процессов, которые происходят в воспитательной системе
- 1.7. Воспитание и социализация как способы возвышения личности и адаптации к культуре
- 1.8. Компонентный состав структуры воспитательной системы
- 1.9.1. Этапы развития воспитательной системы РВО (закрытый этап)
- 1.9.2. Этапы развития воспитательной системы РВО (открытый этап)
- 1.9.3. Этапы развития воспитательной системы РВО (кризисный этап)
- 1.10. Понятие о социально-педагогических функциях

Раздел 2. Специфика воспитательного потенциала в разновозрастном объединении людей

- 2.1. Особенность воспитательного потенциала РВО
- 2.2. Силовой потенциал разновозрастных групп
- 2.3. Обратная связь в условиях РВО
- 2.4. Социально-обусловленная и субъектно-деятельностная необходимость РВО
- 2.5. Многоугольник связей и форм взаимодействия
- 2.6. Осязаемые и неосязаемые ресурсы разновозрастных групп
- 2.7. Особенности управления в разновозрастном объединении
- 2.8. Техника безопасности: природа против социализации
- 2.9. Техника безопасности: причины непонимания поколений и границы допустимого использования воспитательного потенциала РВО

Раздел 3. Закономерности переходного возраста в условиях разновозрастных групп

- 3.1. Основные положения теории социального развития личности (краткий экскурс)
- 3.2. Формирование социальной компетентности как управление развитием личности

- 3.3. Возрастные границы отрочества
- 3.4. Личностные особенности подросткового возраста
- 3.5. Ведущий вид деятельности в период перехода от детства к юности
- 3.6. Термины, используемые в моделях РВО
- 3.7. Воспитательные системы РВО (зарубежный опыт)

Раздел 4. Историко-генетический анализ проблемы в период второй половины XIX и на протяжении XX века (отечественный опыт)

- 4.1. Социально-политические условия возникновения воспитательных систем РВО
- 4.2. От экспериментальной сельской школы к свободным общинным поселениям и клубным сообществам
- 4.3. Новая воспитательная система «допризывной молодежи»
- 4.4. От «скаутских патрулей и дружин» к «пионерским отрядам»
- 4.5. К истории вопроса об истинном «скаутинге»
- 4.6. От коммуны и колонии к теории разновозрастного коллектива
- 4.7. От тимуровских команд к студенческим отрядам
- 4.8. От объединений, отрядов, сборов, штабов коммунарской методики к движению РВО

Раздел 5. Педагогические идеи и комплексный художественный метод Владислава Крапивина

- 5.1. Особенность комплексного художественного метода
- 5.2. Педагогические корни и традиции педагогического стиля
- 5.3. Гуманизм как первооснова бытия
- 5.4. Истоки гуманизма в творчестве
- 5.5. Педагогическая проблематика прозы и публицистики
- 5.6. Антитеза сюжетов и характеров:
глубина и реальность конфликтов
- 5.7. Оценка эффективности результатов воспитания
- 5.8. Формирование ответственной позиции взрослого в РВО
- 5.10. Понятие о технологии воспитательной деятельности в коллективе.
- 5.11. Идея гражданственности воспитания
- 5.12. Продолжение следует

Раздел 6. Практика создания и развития воспитательной системы РВО «Каравелла»: логика разновозрастного объединения

- 6.1. Мечта, воплощенная в жизнь
- 6.2. Начало
- 6.3. От энтузиазма — к системе
- 6.4. Запас прочности
- 6.5. Самостоятельность и нравственный выбор
- 6.6. Опережая время
- 6.7. Рифы и мели

Раздел 7. Результаты опытно-поисковой исследовательской работы по формированию социальной компетентности подростков в РВО «Каравелла» и движении разновозрастных объединений России

7.1. Цели и задачи исследования

7.2. Аргументация выбора критериев социальной компетентности.

7.3. Логика организации опытной работы

7.4. Результаты психолого-педагогического обследования (коммуникабельность личности)

7.5. Результаты психолого-педагогического обследования (потребность в общении личности)

7.6. Результаты психолого-педагогического обследования (уровень эмпатии личности)

7.7. Результаты психолого-педагогического обследования (показатели речемыслительной креативности мышления)

7.8. Результаты психолого-педагогического обследования (показатели уровня ценности РВО)

7.9. Интеграция и интерпретация выводов

Приглашение в плавание. Вместо заключения.

Библиография

ОТ АВТОРА

Когда мне исполнилось семь лет, мама подарила на день рождения книгу. На обложке был нарисован синий парусник, на фоне которого гордо и независимо стояли двое отважных мальчишек в рыцарских доспехах с мечами и щитами. Надпись состояла всего из четырех слов: Владислав Крапивин «Тень Каравеллы». Далее случилось невероятное. При чтении первых же страниц возникло ощущение, что герои живут где-то рядом: на ближней улице или в соседнем квартале. Не вызывало смущения даже то, что в повести было немало деталей военного и послевоенного быта города Тюмени, мало походившего на жизнь середины 70-х годов металлургического Свердловска.

Слишком много из того, что описывалось в книге, существовало вокруг меня. Деревянный дом, большой старый тополь во дворе, заросшая лопухами улица с водонапорной колонкой на углу. Так же летел в июне тополиный пух, а по вечерам ребячьи, живущая по соседству, сбивалась в компании, затеывая игры в индейцев, мушкетеров, кладоискателей и рыцарей. Так же зимой мы коротали время возле открытой дверцы печки и смотрели, как догорают последние, синие огни на углях. Так же мечтали, сочиняли рассказы и песни, которые пели только в своем хорошо знакомом кругу...

Повесть о маленьком картонном кораблике и его отважных капитанах навсегда осталась в памяти островом детства. Напоминанием о первом заочном знакомстве с ее создателем.

«Живьем» наша встреча состоялась несколько лет спустя, когда судьба привела меня, уже в подростковом возрасте, в пресс-центр и парусную флотилию «Каравелла». Так красиво и длинно назывался шумный ребячий отряд, ничуть не похожий на формальные школьные пионерские объединения детей, которые в обязательном порядке существовали в каждом классе средней школы. С тех пор жизнь забурлила во всей полноте красок и ощущений, показав, что любая мечта может стать реальностью, когда рядом надежные товарищи. Жизнь наполнилась корреспондентскими заданиями, съемками фильмов, сражениями на фехтовальной дорожке, плаваниями на яхтах и, конечно же, новыми книгами Славы Крапивина (по имени и на «ты» его называли в отряде все от мала до велика). Когда мы занимались в отряде, то обычно не задумывались над тем, что живем рядом с Великим Писателем. Может быть, во многом потому, что во всей полноте ощущали другую грань таланта Владислава Крапивина — мощь его педагогического мастерства.

Они росли вместе Писатель Крапивин и Учитель Крапивин. Владислав Крапивин, когда строил свою «Каравеллу» никогда всерьез не задумывался о великих педагогических теориях или глобальных воспитательных задачах. Этот мастер всегда видел рядом с собой реального человека (мальчишку, девчонку). Человека, который уже в детском возрасте умеет мечтать, радоваться свету, отзываться на Добро и способен ответить злу, решая не всегда легкие жизненные задачи.

На протяжении четырех десятилетий утверждалось мнение, что «Каравеллу», так же, как и творчество В.Крапивина, невозможно описать точным языком науки. Попробуем доказать обратное.

ВВЕДЕНИЕ

Результаты многолетней практической деятельности разновозрастного отряда «Каравелла», созданного в г. Екатеринбурге писателем В.Крапивиним в 1961 году, и историко-логический анализ движений разновозрастных объединений России (более 30 объединений) показывают, что специфику воспитательной системы такого типа определяют педагогические идеи и добровольный демократический принцип объединения людей. Это идеи гуманизма, коллективизма и гражданственности воспитания.

Для такого типа воспитательной системы характерны быстрая адаптация к изменяющейся социокультурной ситуации, самостоятельность субъектов, разнообразные занятия по интересам, чередующаяся перемена деятельности, разрешение конфликтов внутри коллектива, работа органов самоуправления, творческий характер процессов обучения, воспитания и социализации. Все это обеспечивает связь «учебной и жизненной практики», что позволяет эффективно организовать процесс формирования социальной компетентности подростков.

И начинающим педагогам, и заслуженным мастерам необходимо помнить, что разновозрастные группы возникают, как правило, стихийно, способны действовать без руководства взрослых достаточно независимо и самостоятельно. В таких группах метод психолого-педагогического управления является наиболее сложным и противоречивым. Во многом именно поэтому процесс практического создания воспитательных систем такого типа был существенно затруднен в истории.

Необходимо учитывать, что позиция педагога при организации подобного воспитательного пространства становится менее открытой, а педагогическая техника более тонкой. Очень часто на этапе эффективного функционирования системы создается впечатление, что в объединении все как будто происходит само-собой. На самом же деле новый стиль отношений старших и младших в разновозрастном объединении (РВО) является более высокой формой организации воспитательного процесса, чем в группе ровесников. Управление РВО требует не только квалифицированного и вдумчивого педагогического руководства, но и целенаправленного общегруппового психологического влияния, коллективного настроя.

Специалистам, работающим с разновозрастными группами, необходимо научиться видеть признаки проявления воспитательной системы разновозрастного объединения, понимать закономерности ее появления, этапов развития, структуры, а также уметь управлять подобными объединениями людей. Напомним, что наиболее гармонично развивающееся социальное явление включает в себя людей всех возрастных категорий: детей, подростков, юношей, взрослых и пожилых людей.

Цель нашей книги — показать принципиально новую модель воспитательной системы.

В данной модели процессы формирования социально значимых качеств и самоопределение личности подростка происходит в исторической динамике смены поколений, обеспечивающих стабильность и преемственность традиций.

В этой связи учебное пособие представляет семь разделов. Читателям, которые любят последовательное изложение материала и точность в понимании вопроса, мы советуем углубляться в теоретическую часть, которая изложена с 1 по 5 раздел. Нетерпеливым практикам можно смело двигаться к логике в 6 разделе. Когда встретите первые трудности в понимании механизма работы РВО, тогда теория придет к Вам сама.

В первый раздел включены методологические подходы к исследованию воспитательной системы РВО, которые определяют научно-методический инструментарий формирования социальной компетентности подростков.

Во втором разделе выявлена специфика воспитательного потенциала РВО, обозначены условия его эффективного использования и педагогические ограничения.

В третьем разделе рассмотрены вопросы создания условий для проявления социальной компетентности подростков в процессе педагогического управления развитием личности.

В четвертом разделе проведен историко-генетический анализ проблемы формирования социальной компетентности подростка в условиях разновозрастных групп в период XX века в России.

В пятом – седьмом разделах впервые выявлены и описаны результаты, посвященные исследованию педагогических идей и метода писателя-педагога В. П. Крапивина. Обозначенные технологические подходы были практически реализованы в воспитательной системе разновозрастного объединения отряд «Каравелла» в г. Свердловске-Екатеринбурге на протяжении 45 лет и движении разновозрастных объединений России на протяжении 35 лет. В разделах рассмотрены теория и технология воспитательной деятельности, генезис социально-педагогических функций в зависимости от этапов развития воспитательной системы, критерии эффективности результатов формирования социальной компетентности подростков.

В приложениях представлены методические материалы, которые активно используются многими педагогами России.

Опыт показывает, что воспитательная система РВО подтверждает результат многолетнего функционирования независимо от организационного встраивания в определенную государственную структуру. Примеры, рассмотренные в книге, подтверждают, что подобная система эффективно работала и работает в условиях общего и дополнительного государственного образования, общественных организаций, органов по делам молодежи, хозрасчетных предприятий, частных школ, исправительно-трудовых учреждений. В связи с полученными практическими результатами стал особо актуален вопрос теоретического рассмотрения процесса формирования социальной компетентности подростков в такого типа системе.

Раздел 1. Научно-теоретические основы организации воспитательной системы разновозрастного объединения

Последнее десятилетие XX века обозначено в истории Российского государства как период значительных реформ. Реформирование российского уклада вызвало социальное расслоение общества, снижение жизненного уровня большинства населения, разрушение сложившихся нравственно-этических норм и традиций семейного наследия. Обозначенные процессы значительно дегуманизировали социальную среду, что существенно изменило ценностные приоритеты общества в понимании основополагающих общечеловеческих ориентиров.

Развитие общества и развитие личности – два взаимосвязанных процесса, открывающих большие возможности для активизации ресурсного потенциала социальной сферы, в которой системе образования принадлежит важная роль. В условиях напряженного экономического, политического и неустойчиво духовного информационного пространства общество поставило перед образованием задачу обеспечить каждому взрослому человеку развитие способностей к самостоятельной деятельности, усиления навыков взаимодействия с другими людьми и быстрой адаптации в изменяющейся социокультурной ситуации. В условиях перехода к рыночным отношениям, неплановому рынку труда и политической демократии в обществе обозначились новые требования к личности, определившие множество социально-педагогических задач, одной из которых стала организация амбивалентного процесса социального развития подростков, представленного через критерий соотношения результатов воспитания и социализации.

Воспитание и социализация это два различных, взаимосвязанных, процесса, которые объективно происходят в воспитательной системе. В языковой культуре оба процесса обозначены специальными терминами, которые не могут заменить друг друга. Целенаправленный, организованный процесс, развивающий нравственно-ценностные качества личности, принято называть *воспитанием*. Процесс освоения человеком определенных обществом норм и типовых форм поведения, содержащих результаты обобщенного опыта прошлых поколений, определяется как *социализация*. В воспитательных системах оба процесса могут равноправно происходить, а могут присутствовать в неравновесном соотношении. Как показывает практика, воспитание без социализации формирует личность, не готовую к взаимодействию с другими людьми и объективной реальностью. Это подтверждается примерами сложного вхождения в социальное окружение детей, получивших до школы только домашнее (семейное) воспитание, обучающихся в закрытых образовательных учреждениях (детские дома, интернаты, частные школы) или специализированных профильных группах (спортивные секции, религиозные общины и другое). В то же время

результаты социализации без воспитания формируют социально адаптируемую личность, но лишенную ценностных ориентиров, моральных норм, возвышенно-духовного отношения к миру.

На социально-педагогическом уровне актуальность данного исследования вызвана противоречием между потребностью общества и государства в воспитательной системе, способной подготовить образованного, самостоятельного, ответственного, здорового, нравственного гражданина и изменением основополагающих ценностно-смысловых социальных ориентиров подростков, связанных со снижением интереса к учебно-познавательной, предметно-бытовой, трудовой, управленческой, профессиональной, спортивно-оздоровительной, правовой и общественно-значимой деятельности. Обозначенное противоречие обусловлено, на наш взгляд, непониманием взрослеющим человеком своей позиции в разновозрастном сообществе других людей и низкой социальной компетенции подростков в Российском государстве.

Под социальной компетентностью мы понимаем комплекс информационных компонентов: знаний, умений и навыков, определяющих эффективность функционирования человека в системе связей и отношений с другими людьми. Показатели уровня социальной компетентности выражаются через соответствие поведения внешним требованиям разновозрастного окружения и внутренней эмоционально-нравственной установке личности, направленной на проявление ярко выраженного сознательного позитивного отношения к обществу и миру.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования обусловлена несоответствием между множественностью практического существования вариантов разновозрастных социальных форм: семья, образовательное учреждение, клубное сообщество, общественная организация - и недостаточной разработанностью вопроса понимания сущности, условий функционирования и воспитательного потенциала разновозрастного объединения людей.

На научно-методическом уровне актуальность данного исследования связана с различием между потребностью педагогов в целенаправленном управлении процессом социального развития личности подростка и фактическим усилением динамичного образа жизни молодых людей, проявления их творческой инициативы, самостоятельности выбора и социальной активности. В силу обозначенного различия преподаватели системы общего и дополнительного образования испытывают значительные затруднения в организации процессов воспитания и социализации в условиях разновозрастных групп.

1.1. Конструирование понятия «разновозрастное объединение»

Поскольку понятие «разновозрастное объединение людей» охватывает значительное многообразие социальных систем, ибо индивиды разного возраста включены в различные общественные группы, большие и малые (планетарное сообщество людей, общество в пределах конкретной страны, сообщество отдельного города или поселка, объединение людей в пределах одного образовательного учреждения, места работы, семьи и т.д.), постольку (в рамках данного исследования) изначально возникла необходимость уточнения смыслового определения понятия «разновозрастное объединение».

При определении семантического значения понятия «разновозрастное объединение» (РВО) было обнаружено, что педагогические словари и словари русского языка не содержат информации о значении данного понятия в целом. Также выяснилось, что словари русского языка совсем не содержат слова *разновозрастный* и определяют понятие *объединение* только в одном значении - как действие по значению глагола объединять. Поскольку в лингвистической науке установлено, что минимальная единица плана содержания соотносима с соответствующими единицами плана выражения в синтагматическом ряду (Д. З. Розенталь, М. А. Теленкова и другие), постольку в рамках данного исследования было осуществлено семасиологическое исследование.

Ступенчатый лингвистический анализ позволил выявить, что первая составная часть сложного слова «разно» определяется как «неодинаковый, непохожий, несовпадающий» [126. Т.3, с. 830.], и соответствует по значению слову *разный*. Значение слова «возраст» определяется как «период, ступень в росте развития человека» [126. Т.1, с. 260]. Таким образом, обобщив значения, мы определили сложное слово «разновозрастный» как: *несовпадающий по уровню развития*.

Семантическое содержание глагола *объединять* включает в себя значение «**образовать нечто целое из отдельных самостоятельных** (выделено Л.К.) **частей, единиц**» [126. Т.2, с. 791]. С точки зрения социально-педагогического понимания обозначенной общности, а также в результате лингвистического синтеза единого семантического комплекса значений слов «разновозрастный» и «объединение», было введено определение понятия «разновозрастное объединение» — **социальная целостность, объединяющая самостоятельных людей, несовпадающих по уровню развития**. Введенное определение позволило перейти к рассмотрению вопроса о понимании сущности системы в целом и воспитательной системы в частности.

1.2. Системно-синергетический подход к пониманию вопроса

В целом на протяжении развития научной философской мысли сущность системы была глубоко изучена. Это подтверждают работы Аристотеля, Гегеля, П. А. М. Дирака, Ж. Ламетри, К. Маркса, Б. Спинозы, С. Хокинса, А. Эйнштейна и др.). В данной работе фундаментальные основы *системного подхода* позволили осуществить учет и использование в процессе познания требования системности. Названное требование выражается в том, что объект познания рассматривается в качестве системы – целостного образования, элементы которого находятся в постоянной взаимосвязи и взаимозависимости. Вместе с тем, методологические принципы, определяющие содержание данного требования и осуществляющие процессы системного понимания объекта познания, тоже применяются во взаимной зависимости. Обозначим эти принципы.

Поскольку понятие системы имеет чрезвычайно широкую область применения (практически каждый объект может быть рассмотрен как система), постольку его достаточно полное понимание предполагает построение семейств соответствующих определений – как содержательных, так и формальных. Общая теория систем определяет как основные системные принципы: ***целостность, структурность, иерархичность, множественность описания, взаимозависимость системы и среды.*** [152, с. 610].

В литературе последних лет, имеющей прямое отношение к утверждению системно-синергетической концепции гуманного образования, соотношение между системным и синергетическим подходами характеризуется от противопоставления до полного включения системного подхода в синергетический. Наша точка зрения созвучна исследователям, которые утверждают, что оба эти подхода, обладая своими отличительными особенностями, неразрывно взаимосвязаны. Например, в системном подходе акцент делается на свойствах системы, а в синергетическом – на межсистемном взаимодействии. Но свойства есть результат взаимодействия, а взаимодействие, в свою очередь, обусловлено комплексом свойств. Г. Н. Сериков и С. Г. Сериков пишут: «учитывая взаимодополняемость системного и синергетического подходов, правомерно определиться с целостным системно-синергетическим подходом, который базируется на признаваемых теоретико-методологических обобщениях общей теории систем» [124, с. 52-55]. Синергетика, к общесистемным принципам, добавляет ***неравновесность, эффективность, надежность, самоорганизацию и эволюцию*** [13, с.8].

Итак, обобщим сказанное. Согласно пониманию общей теории систем, на современном этапе развития научного знания **системно-синергетический подход** является конкретным методологическим принципом, позволяющим установить комплекс абсолютных единиц измерения для исследования тех или иных объектов (как систем) с учетом их

качественных особенностей и движущих сил развития. За одну из исходных точек принимается рассмотрение человека как одной из основных форм движения материи.

Таким образом, субъект отражения реальности не отрывается от нее, а рассматривается в единстве с ней. Тогда в отношениях между субъектом и отраженной реальностью появляются новые социальные формы выражения их сосуществования. Таким образом, системы не изолируются от человека, а определены зависимостью форм его отношения с ними. Следовательно, отношения субъекта с окружением становятся важным основанием любого процесса системообразования. Лишь в рамках такого семейства научных определений мы сможем увидеть закономерности развития воспитательной системы как таковой и воспитательной системы РВО в частности.

1. 3. Что такое воспитательная система?

Несмотря на богатый эмпирический опыт, появление которого связано с практической деятельностью многих авторских воспитательных систем (Л.Н.Толстой, С.Т.Шацкий, К.Д.Ушинский, А.С.Макаренко и др.) точное понимание такого типа системы и понятия, характеризующего ее, в настоящее время отсутствуют в педагогической науке.

Воспитательные системы как явление педагогической действительности существовали давно, но они не сразу были определены точным научным термином. Понятие «воспитательная система» вошло в педагогику с середины 70-х годов XX века и рассматривалось в начале только в понимании «воспитательной системы школы», где разновозрастный аспект был обозначен, главным образом, через взаимодействие системы с семьей и социальной средой [26, с. 14], [87, с. 9]. В дальнейшем процесс изучения привел исследователей к выводу о многообразии воспитательных систем самого разного типа, их последовательному усложнению и возникновению новых воспитательных систем [136, с. 11].

В настоящее время в современной педагогике выявлено многозначное толкование понятия «воспитательная система». Многозначность связана с тем, что воспитательная система рассматривается современной наукой одновременно как педагогическая категория и как феномен педагогической практики. Многозначность содержания термина определяет то, что воспитание существует и как процесс, и как порождающие его воспитательные системы. Это существенно затрудняет развитие теоретических представлений, понимания сущности данного педагогического феномена и осложняет методологические исследования.

В научной литературе, освещающей вопросы теории воспитательных систем, известно немало определений данного понятия. В частности, воспитательную систему определяют как:

◆ **комплекс** воспитательных целей; людей, их реализующих в процессе целенаправленной деятельности; отношений, возникающих между

ее участниками; освоенной среды и управленческой деятельности по обеспечению ее жизнеспособности [94, с. 44].

◆ **специфическое образование**, упорядочивающее педагогические идеи по организации и развитию воспитательного процесса, гуманистического по своему характеру, отвечающего интересам детей, способного эффективно помочь ребенку в его разностороннем развитии [116, с. 115].

◆ **целостный социальный организм**, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности, отношения) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат [135, с. 11].

◆ **устойчивое объединение людей**, имеющих определенную организацию, которая обеспечивает сравнительную устойчивость воспитательных отношений, присущих системе [132, с. 21].

Многообразие толкований понятия «воспитательная система» свидетельствует о разнообразии задач в исследовании данного вопроса. Сильная сторона вышеперечисленных определений заключается в том, что в каждом из них освещается какой-то из важных аспектов понимания воспитательной системы. Терминологические расхождения в объяснении понятия связаны с разными основаниями, по которым они и классифицированы:

- определение состава компонентов структуры воспитательной системы;
- характеристики интегративного качества, не свойственного образующим ее частям и компонентам, но присущее системе в целом;
- определение характерных черт, позволяющих отнести воспитательную систему к разряду социальных и самоуправляемых.

В целом компоненты, составляющие определения, повторяются в составе разных определений и не противоречат друг другу. Вместе с тем, каждое определение может охарактеризовать понимание воспитательной системы с разных сторон.

Обобщая накопленный опыт и известные теоретические положения по рассматриваемому вопросу, следует отметить, что исследовательская работа по пониманию воспитательной системы любого типа образовательной или социальной структуры в настоящее время серьезно осложнена отсутствием общепринятых научных определений и обобщенной типологии. В реальной практике нередко случаи, когда при характеристике одного и того же явления одними и теми же педагогами используются разные определения, что существенно сдерживает не только процесс понимания системы, но и оценку эффективности ее работы. Необходимо помнить, что **воспитательная система – эффективная, надежная, управляемая целостность, которая структурно организована в пространстве, эволюционно развивается во времени и имеет детерминированный результат.**

1.4. Факторы, влияющие на процессы целенаправленности и функционирования воспитательной системы

Среди множества факторов, определяющих эффективность и надежность любой воспитательной системы, выделяются постоянные, которые можно распределить на три группы.

Первая группа – *назначение воспитательной системы*. Факторы, которые определяют идеологическую направленность людей, упорядоченность структурных компонентов и этапов развития системы. Вторая группа – *деятельность воспитателей и воспитанников разного возраста*. Факторы, которые определяют ценность и полезность общесистемных результатов для всех участников и представляет значимость для человеческого сообщества. Третья группа определяет *нормативно-правовую организацию* воспитательной системы. Эти факторы определены интеграцией усилий субъектов воспитательной деятельности и организуют состояние порядка и стабильности на определенных краткосрочных этапах ее развития. Остановимся подробнее на каждой группе.

Идеология определяется процессом группового целеполагания. Под целью понимается ожидаемый результат функционирования воспитательной системы, к которому она приходит в силу своей структурной организации. В цели концентрируется некий обобщенный образ идеальной картины, к которой устремлены люди системы, объединяющие свои усилия для ее создания. *Воспитательная система является целевой*, так как ее назначение – организация процесса воспитания в людях определенных человеческих качеств. Несмотря на то, что цель всегда предполагаема и корректируется социальными, экономическими и политическими условиями, результат все равно достигается, хотя он и не всегда радует и удовлетворяет родителей, педагогов, политиков .

Традиционно понятие цели соотносят только с человеческими действиями. В настоящее время, однако, в науке появилась тенденция расширения понятия цели, оно носит не только антропоморфный характер.

Согласно системно-синергетическому подходу, цель воспитательной системы понимается как перемещение системы к некоторому относительному конечному состоянию, аттрактору. Вместе с тем, такое понимание цели лишено однозначной (фатальной) определенности, оно основывается на вероятностном детерминизме, идее возможного многовариантного изменения результатов системы. Достигая цели, люди воспитательной системы встречаются с ситуацией кризиса, после чего, как показывает практика, вполне возможен переход на новый более высокий уровень развития.

Вторая группа факторов определяется организацией деятельности, в процессе которой возникает межвозрастное общение, способствующее удовлетворению разносторонних духовных потребностей и познавательной активности людей. Количественно акцентируется содержательный мотив

выбора: интересна и привлекательна, прежде всего, та или иная деятельность, участие в которой определено внутренней мотивацией личности. Объединяет только та работа, где качественно возрастает внутренняя побудительная сила самостоятельности принятия решения, определенная возможностью процессуального личного самоутверждения, творческой самореализации в выбранных самой личностью условиях совместности, состязательности и взаимоподдержки общества и человека. Следует учитывать, что не всякая занятость есть деятельность. Занятость может происходить и на уровне вынужденного действия. В таком случае, следует помнить, что мотив деятельности не совпадает с ее предметом, а субъект может не видеть личностного смысла в ее конечной цели.

Третья группа факторов определяет нормативно-правовую организацию воспитательной системы. В логике системно-синергетического подхода групповой канон предстает как целостно объединенная данность со всеми явными и неявными, известными и неизвестными, но присущими ей (данности) свойствами. Соответствующие закону ограничения, отношения, правила поведения являются формой выражения сосуществования группового субъекта с кем-то или чем-то и регулирования внутрисистемного порядка. При этом в РВО законоотношения в процессе деятельности всегда рассматриваются как субъект-субъектные. Важность третьей группы факторов связана с тем, что, как показывает практика, устойчивость связей и отношений между компонентами системы во многом определена стабильностью ее нормативно-правовой организации.

Целенаправленность, деятельность людей и нормативно-правовая база, с одной стороны, определяют свойства гомеостаза (стабильности) воспитательной системы, которые упорядочивают компоненты системы и ограничивают степень их свободы, а с другой, в свою очередь, являются дезинтегрирующим фактором её развития. Так, например, в субъект-субъектных отношениях личное не теряется, а находит своё место в общем (межличном). Происходит это на основе компромиссов с собой и партнерами, в результате которых появляется субъект-субъектная пропорция (соотношение) личного и межличного. Допуск смещения пропорционального соотношения возможен в самых различных вариантах рассмотрения, но нормативно-правовой фактор обеспечивает условия проверки и контроля за выравниванием уровня отношений.

Три названных группы факторов в комплексе составляют обобщенный систематизирующий фактор, обеспечивающий устойчивое функционирование воспитательной системы на протяжении многих десятилетий.

1.5. Типология воспитательных систем

В работах Л.В. Байбородовой, В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.М. Таланчука, М.И. Рожкова, Н.Л. Селивановой, В.П. Сергеевой было

обнаружено большое количество различных классификаций. Наиболее обобщенная типология предложена Р.В. Соколовым.

В книге «Участие населения в воспитании детей и подростков по месту жительства» Р. В. Соколов разделяет воспитательные системы на социальные институты **социализации** и воспитательные институты **самореализации**.

Воспитательные системы социализации создаются по инициативе государства (ясли, детский сад, школа, профессионально-технические учреждения разного уровня, высшие учебные учреждения, всевозможные образовательные организации) и обеспечивают личность **информацией о жизненной практике и культуре**.

Воспитательные системы самореализации создаются по инициативе людей (самодеятельные клубные объединения, детские и подростковые компании, кружки, отряды, неформальные объединения, культурные сообщества, политические партии, профессиональные союзы, профсоюзные коллективы, общественные организации и объединения) и обеспечивают личность **жизненной практикой**.

Воспитательные системы первого типа предусматривают социальную адаптацию человека и деятельность типа «усвоение культуры» в «учебной практике» с **социальными результатами типа «обученность»**. Кроме того, все они устремлены на выполнение одной цели: приблизить молодого человека к тем нормам личности, которыми уже обладает общество. При создании такого типа воспитательной системы необходимо учитывать, что они всегда допускают процесс, воздействия взрослого (или более старшего) на ребенка, где младший полностью или частично, но подчиняется воле и авторитету. При таком условии индивид, усваивая культуру, распредмечивает ее для себя и превращает в свои способности.

Воспитательные системы второго типа обеспечивают переход индивидуальной культуры из одного состояния в другое — из распредмеченного в воспитанниках и их способностях в опредмеченное в процессе их **самодеятельности** в сфере «жизненной практики» (производственной, политической, социальной, художественной). **Социальные результаты** воспитательных систем второго типа бывают **предметные и педагогические**. Предметные результаты представляют собой любые продукты деятельности, напрямую связанные с жизнью в обществе. Педагогические результаты: ценности, убеждения, идеалы, жизненный опыт, воспитанность и субъективное ощущение самореализуемости присваиваются человеком и, с одной стороны, обогащают его, а с другой — снова возвращаются в общество [132, с. 20-25].

Р.В.Соколов, много лет проработавший с разновозрастными группами в условиях мегаполиса г.Москвы, установил, что эффективность результатов воспитательных систем самореализации выше, чем в воспитательных системах социализации.

Понимание данной типологии позволяет руководителям воспитательных систем, и в том случае если они руководят институтом

социализации, и в том случае если они находятся в стихийно-организационном варианте института самореализации, определять место своей воспитательной системы среди других систем и реально оценивать ее результаты.

Говорить о доминировании одних воспитательных систем и полного отрицания других не следует. Достаточно вспомнить, как это было в 70-е–80-е годы в СССР, когда система школьного образования не принимала внешкольные подростковые объединения) или, когда в 90-х система советских общественных организаций попросту была вытеснена из школы, система дополнительного образования оказалась на грани полного уничтожения, а воспитывать в школах стало как-то даже неприлично. К счастью, эффективность воспитательных систем определена не политическими лозунгами или модными тенденциями, а жизнедеятельностью и многовековым опытом жизни человечества. С давних времен люди объединялись для взаимообучения в племена, общины, артели, коммуны, состав которых всегда был разновозрастным.

Как отмечается в работе В.П.Сергеевой, в современной педагогике взят курс на моделирование, построение воспитательных систем гуманистического типа. Для таких систем характерны следующие признаки:

- цели воспитания являются личностно-значимыми как для детей, так и для взрослых;
- совместная жизнедеятельность педагогов и учащихся строится на основе взаимоуважения, взаимодействия, доверия и доброжелательности;
- педагогическая деятельность направлена на обеспечение условий для развития индивидуальности, субъективности личности ребенка;
- взрослые и дети испытывают чувство защищенности, комфортности жизнедеятельностью в учебном заведении [123. С.41]

Пока мы можем, с сожалением, констатировать, что курс, может быть, и взят, но нельзя говорить о достижении реальных результатов массового создания гуманистических воспитательных систем в образовательных учреждениях России. Вместе с тем, следует заметить, что самоорганизующиеся социальные системы характеризуются рядом признаков, которые приближают их к идеальным объектам.

Идеальный образец, к которому устремлены люди каждой воспитательной системы, является своего рода маяком, освещающим процесс смены этапов движения. Наличие модели идеального образца воспитательной системы помогает соотносить любой вариант реально существующего объекта и определять программу ближайшего и долгосрочного развития воспитательной системы. Именно реализация обозначенной программы помогает классифицировать ее по вполне определенным параметрам, которые задают ориентиры для понимания результатов воспитательных систем.

Завершая разговор о типологии, обратимся к читателям: «Не спешите классифицировать, разграничивать, определять воспитательную систему, в которой Вы работаете или которую стремитесь исследовать. Задумайтесь, к

каким целям направлены люди, каких результатов хотят достичь и реально достигают? В институтах социализации главными результатами рассматриваются показатели социальной успешности личности. В воспитательных системах самореализации главными результатами становятся достижения нравственно-духовного развития человека.

1.6. Понимание и соотнесение процессов, которые происходят в воспитательной системе

Наш психолого-педагогический опыт показывает, что детям для полного ощущения гармонии жизни необходимы как социальная успешность, так и незыблемость нравственных ориентиров. Как же добиться этой самой гармонии? И насколько возможно выровнять результаты процессов, которые происходят в воспитательной системе? Говоря о процессах, остановимся на «социализации» и «воспитании». Начнем с того, что они обозначают два различных процесса, каждый из которых определяется в языке специальным термином и имеет вполне конкретное семантическое наполнение («сема — минимальная единица плана содержания, соотносимая с соответствующими единицами плана выражения в синтагматическом ряду») [128, с. 174]. Понятие «социализация» связано и в то же время отличается от понятия «воспитание».

В общепринятом значении **социализация** понимается как процесс **включения индивида в общество** (выделено Л.К.) через оснащение его опытом предыдущих поколений, закрепленных в культуре [97, с. 277–278].

В контексте культурно-исторической теории развития человека, разработанной Л. С. Выготским, социализация рассматривается как «присвоение индивидом общественного опыта, всей культуры общества». [22, с. 31]. При таком понимании социализация – процесс формирования личности в определенных социальных условиях, в ходе которого человек усваивает социальный опыт, вводит избирательно в свою систему поведения нормы и правила, которые приняты в данном обществе или социальной группе. Сравнительный семантический анализ показал, что понятие «социализация» примерно одинаково трактуется в научной справочной литературе и у разных исследователей. Определение понятия «воспитание», к сожалению, не имеет подобного точного толкования.

Понятие «воспитание», как определено в педагогическом энциклопедическом словаре, есть «относительно осмысленное и целенаправленное возвращение человека в соответствии со спецификой целей, групп и организаций, в которых оно осуществляется. В отличие от социализации — процесса непрерывного, воспитание — процесс дискретный (прерывный), ибо, будучи планомерным, осуществляется в определенных организациях, то есть ограничено местом и временем» [94, с. 42].

В отечественной педагогической литературе можно выделить несколько наиболее известных попыток общих подходов к раскрытию

понятия «воспитание». Определяя объем понятия «воспитание» многие исследователи выделяют:

— **воспитание** в социальном смысле, включающее воздействие общества на индивида, т.е. фактически отождествляют воспитание с социализацией;

— **воспитание** в широком смысле, имея в виду целенаправленное воздействие на личность, осуществляемое системой учебно-воспитательных учреждений;

— **воспитание** в узком педагогическом смысле, а именно – воспитательная работа, целью которой является формирование у детей системы определенных качеств, взглядов, убеждений;

Анализ педагогической литературы и российского законодательства показывает, что в традиционном понимании, с точки зрения функционального подхода, в науке закрепилось определение воспитания как «процесса целенаправленного воздействия на личность, целью которого выступает усвоение ребенком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования у него принимаемой обществом системы ценностей» [91, с. 343]. При таком толковании и возникла возможность замены понятия «воспитания» понятием «социализация» в конце XX века.

Как известно, классическое определение воспитания, ставшее на долгие годы общепризнанным, дал К. Д. Ушинский. Как пишет К. Д. Ушинский: «нравственная сторона составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов» [150, с 94]. Л. Н. Толстой также способствовал закреплению в общественном и педагогическом сознании такого понимания воспитания как духовно-нравственное и индивидуально-личностное самосовершенствование в условиях естественности и ненасилия во взаимоотношениях между поколениями.

Проповедуя гуманистический подход к воспитанию (ребенок – субъект своего развития), сторонники концепции свободного воспитания рассматривали воспитательный процесс как парное взаимодействие «воспитатель – ребенок», в котором ребенок освобожден от негативного воздействия окружающей среды.

Проблема отделения ребенка от реальной жизни и создания идеальных (а по существу, искусственных) условий для свободного развития природных сил и способностей человека давно волнует человечество. Исторически было установлено, что сложность в моделировании поведения воспитываемых связана с тем, что одна и та же по содержанию информация может вызвать различный эффект у разных адресатов или у одного и того же адресата при различных его состояниях, социальном окружении, исторических событий эпохи. Подробное изучение различных поведенческих моделей позволяет довести воспитательное воздействие до такого состояния, когда последует **изменение поведения человека в соответствии с**

требованиями социального окружения, но прогнозировать уровень детерминированного результата можно лишь условно.

Практика показывает, что результаты и эффективность воспитания в условиях изменения современного социального устройства Российского государства определяются не степенью усвоения и воспроизводства взрослеющим человеком общепринятых социальных отношений, а сформированностью эмоционально-нравственного стержня личности, позволяющему обеспечить сознательную активность и самостоятельную творческую деятельность в решении задач, не имеющих аналогов в опыте прошлых поколений. Содержательно обозначенный процесс определен обобщенным образом будущего.

Анализируя работы исследователей, рассматривающих вопросы понимания воспитания и социализации личности, соотнося выявленные ими закономерности, следует отметить, что в настоящее время в науке определяющим является деятельностный подход к формированию личности и амбивалентный подход к пониманию результатов деятельности воспитателя и воспитанника в воспитательной системе.

Теория деятельности А. Н. Леонтьева рассматривает личность как неповторимую сложную био-психо-социокультурную систему, где деятельность понимается как объяснительный принцип к широкому кругу явлений, создаваемых личностью, а общество — как единая структурная организация, включающая в себя государство и социум [69, с. 123–167]. В основе амбивалентного подхода к пониманию личности находится идея о возвышении индивида, которому подлежит самому стать личностью [119, с. 5].

1.7. Воспитание и социализация как способы возвышения личности и адаптации к культуре.

В социально-педагогическом аспекте воспитание это вид духовных отношений, факт наследия традиций и передачи индивидуальной информации рода.

Социализация обозначает «объективный общественный процесс, способствующий адаптации подрастающих людей к уже существующим в обществе социальным отношениям. Педагогический смысл этого понятия в том, что оно отражает суть становления социально-типичных людей. Как отмечает В. Д. Семенов, воспитательная стратегия общества при социализации — прагматизм. Содержание прагматических устремлений людей — практическая полезность в ходе удовлетворения субъективных интересов индивида или социума [119, с. 9].

Прагматизм субъективный («снизу»), когда человек хочет приспособиться к жизни быстрее и с наименьшими затратами своих сил. «Буду работать в казино, потому что это выгодно.» Прагматизм объективный («сверху»), если общество ставит перед системой образования четкие прагматические цели. Например, воспитываем юных коммунистов, готовим начинающих предпринимателей и т.д. Прагматизм двусторонний, когда и

субъект и общество стремятся приспособить свои потребности друг к другу. Подобная бинарная позиция хорошо описана в романе М.Замятина «Мы». В обществе отсутствует избыточная сверхинформация (человечность, духовность), всё, в том числе и внутренний мир людей, подчинены суетным ежеминутным задачам. Прозрачные, как вода, стены домов, а «Нумера» «прогуливаются» стройными колоннами, шагая в ногу. Когда в жизни человека присутствует лишь адаптация к уже существующему миру, в обществе перестает проявляться человечность, духовность, честность, порядочность.

Исходное положение концепции В. Д. Семенова – человек рождается для того, чтобы жить и прожить собственную жизнь среди людей и вместе с ними. Активность подрастающего человека в ходе его воспитания избирательна, а потому этот процесс имеет предположительный вероятностный результат. Это происходит потому, что целенаправленное педагогическое воздействие не учитывает обратной связи, т.е. отношения ребенка к воспитательному воздействию [121, с. 6]. В. Д. Семенов пишет: «процесс становления личности проходит стадии **гоминизации, социализации, персонификации** (в реальной жизни они нерасчленимы). При этом «гоминизация (очеловечивание) есть, скорее, выращивание; социализация – адаптация к уже существующим социальным отношениям; персонификация – индивидуальное возвышение потребностей до уровня творческих и духовных» [119, с. 9].

Исторический опыт показывает, что концепция индивидуального смысла жизни, чтобы человек мог реализовать ее разными способами и путями, должна, с одной стороны, представлять этапы конкретных достижимых целей, а с другой – *быть сформулирована недостижимо и содержать в себе идеалы высшего духовного порядка*. Известно, что в процессе развития личности никому не удастся преодолеть прагматическое начало в человеке. Это происходит по причине ограниченности человеческой жизни, смертности индивида. Но воспитание способно возвысить его потребности до уровня стремления к альтруизму, а социализация способна соотнести эти устремления с устремлениями других людей. «Важнейший результат воспитания – готовность и способность человека к самоизменению, самостроительству, самовоспитанию», – пишет А. В. Мудрик [83, с. 168].

В процессах воспитания и социализации личности (а именно эти два процесса, по нашему мнению, являются определяющими в социальном развитии подростка) многое зависит от понимания субъектом **жизнеопределяющих ценностей и смыслов**.

Главным вопросом смысла жизни является ее целеустремленность, причем иногда именно возможность смерти определяет ее истинную ценность. В разные исторические периоды каждая цивилизация выдвигала свою систему жизненных ценностей. В древности это была верность общине, роду, племени, старейшинам, наконец, вождю. В эпоху Возрождения ценностью было служение искусству, семье, государству. В дальнейшем

возникли служение богатству, религии, идее, партии, религии и, наконец, человеку.

Опыт показывает, что концепция индивидуального смысла жизни, чтобы человек мог реализовать ее разными способами и путями, должна, с одной стороны, представлять этапы конкретных достижимых целей, а с другой – *быть сформулирована недостижимо и содержать в себе идеалы высшего духовного порядка*. В процессе развития личности никому не удастся преодолеть прагматическое начало в человеке. Это происходит по причине ограниченности человеческой жизни, смертности индивида. Но воспитание способно возвысить его потребности до уровня стремления к альтруизму (бескорыстному служению), а социализация способна соотнести эти устремления с устремлениями других людей.

Практика деятельности РВО России показывает, что степень эффективности процессов в них обусловлена тем, насколько каждым человеком выполнена задача осознания смысла жизни и места (персонификации) среди других людей. Разновозрастное окружение обеспечивает каждого человека индивидуальным жизненным опытом, помогающим приобрести умение действовать в разных, даже экстремальных ситуациях. Тогда критерием эффективности результатов воспитательной системы становится умение личности самостоятельно принимать ценностно значимые решения и действовать в таких трудных ситуациях.

Гармонизация амбивалентных качеств подростка формируется только при условии взаимодействия личности с людьми разных возрастов, когда самоопределение в обществе других людей происходит у взрослеющего человека на уровне осознания социально ориентированных ценностей и мотивов поведения. Амбивалентный (двойственный или перетекающий) подход к пониманию воспитания заключается в том, что в ребенке (как в живой системе) одновременно формируются два взаимно противоположных качества. Например, если формировать только свободолюбие, оно может превратиться во вседозволенность. Каждое из качеств без сопровождения другого может стать негативным по отношению к личности.

Объединение людей, составляющее субъектный компонент, определяет целевой эффект воспитательной системы такого типа. Получается, что чем выше воспитанность, социальная успешность и показатели самоудовлетворенности людей, тем устойчивее основания показателей процессов результатов воспитания и социализации.

Подводя черту под пониманием различий между процессами социализации и воспитания, необходимо отметить следующее. Воспитание и социализация – два разных, хотя и взаимосвязанных процесса, которые объективно происходят в воспитательной системе. В языковой культуре оба процесса обозначены специальными терминами, которые не могут заменить друга. **Социализация** понимается как процесс освоения человеком определенных обществом норм, ценностей и типовых форм поведения, содержащих результаты обобщенного опыта прошлых поколений. **Воспитание** – целенаправленный, организованный процесс, развивающий

нравственно-ценностные качества личности. Тогда воспитание становится процессом взаимодействия участников в ходе духовного становления подрастающих людей и совершенствования личности взрослых.

В воспитательных системах оба процесса могут происходить равновесно, а может присутствовать усиление проявления того или другого процесса. Как показывает практика, воспитание без социализации формирует личность, не готовую к взаимодействию с другими людьми и объективной реальностью. Это подтверждается примерами сложного вхождения в социум детей, получивших до школы только домашнее (семейное) воспитание, обучающихся в закрытых частных учреждениях или профильных группах. В то же время социализация без воспитания формирует личность, хорошо адаптируемую в социальном окружении, но лишенную ценностных ориентиров, моральных норм, возвышенно-духовного отношения к миру. Отсюда следует, что в реальной педагогической практике в воспитательной системе воспитание и социализация имеют различное содержание, логику и методы воздействия на детей и взрослых. Для педагога необходимо умение различать результаты этих процессов и недопустимо игнорирование одного и доминирование другого.

1.8. Компонентный состав структуры воспитательной системы

В понимании вопроса *о компонентном составе структуры* воспитательной системы у исследователей существует несколько подходов:

Во-первых, традиционно в науке рассматривают воспитательную систему как любую педагогическую систему, структура которой представляет собой взаимосвязанную совокупность устойчивых компонентов (системно-целевой подход). В.П. Беспалько определяет как основные следующие компоненты: 1—учащиеся; 2 — цели воспитания (общие и частные); 3 — содержание воспитания; 4 — процессы воспитания (собственно воспитания и обучения); 5 — учителя (или ТСО – технические средства обучения); 6 — организационные формы воспитательной работы [9, с. 6 – 7].

Во-вторых, рассматривая воспитательные системы школ разного вида культурно-ориентированной деятельности (культурологический подход), в структуре выделяют: 1) комплекс воспитательных задач, определяющих содержание организуемого воспитательного процесса; 2) материальную базу, обеспечивающую решение поставленных задач; 3) воспитательный процесс, направленный на организацию жизнедеятельности детей, их всестороннее развитие; 4) субъект воспитания как человек определенной культуры [99, с. 49].

В-третьих, рассматривают вопросы организации воспитательной системы как системы социальной, в которой устанавливаются сравнительно устойчивые отношения между людьми (социокультурный подход). При таком подходе структура воспитательной системы характеризуется следующими компонентами: 1) двумя специфическими группами людей

(воспитанниками и воспитателями); 2) средствами воспитания (учебная и художественная литература, наглядные пособия, учебные кинофильмы и т. д.) и методами обучения, применяемыми воспитателями; 3) компонентами духовного порядка, включающими знания, идеи, убеждения, ценности и т.п., накопленные воспитателями и воспитуемыми [135, с. 18 –19].

В-четвертых, рассматривая воспитательную систему как педагогическую категорию, с одной стороны, универсальную, а с другой – не относящуюся к числу «жестких» категорий, в педагогической науке отстаивается позиция о гетерогенности (разнообразии) структуры, представляющей собой комплекс взаимосвязанных блоков (комплексный подход).

Известный методолог Л. И. Новикова выделяет следующие компоненты: 1) цели, выраженные в исходной концепции (т.е. совокупность идей, для реализации которых система создается); 2) деятельность, обеспечивающая ее реализацию; 3) субъекты деятельности, организующие ее и в ней участвующие; 4) отношения, интегрирующие субъектов в некую общность; 5) среда системы, освоенная субъектом; 6) управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и ее развитие (личная встреча автора с академиком Л. И. Новиковой в апреле 2004 г).

В-пятых, понятие «воспитательная система» все чаще рассматривается в научной литературе как часть педагогической системы, которая включает (кроме воспитательной) дидактическую систему и систему общения [92].

В связи с этим вопрос о компонентном составе структуры воспитательной системы решается в прямой зависимости от функции, которую выполняют процессы воспитания, обучения и педагогического общения. В исследованиях Н. Е. Щурковой хорошо определяется взаимосвязь функций обучения, воспитания и общения.

В науке представление о структуре воспитательной системы связано с пониманием отдельного ученого или группы исследователей на воспитательный процесс – его сущность, цель, принципы, содержание, критерии и показатели эффективности. Поскольку за последние 20 лет в педагогической науке появилось более 10 новых подходов и концепций воспитания, постольку на данном этапе развития научной мысли выбор компонентов воспитательной системы может иметь различные основания, являясь интуитивным творческим актом каждого педагога-исследователя.

Между целостностью воспитательной системы и ее интегративным, объединяющим всю систему, качеством прослеживается диалектическая взаимосвязь: интегративное качество генерируется в процессе становления системы целостностью и в то же время выступает гарантом надежности данной целостности. Подобная интеграция становится возможной благодаря наличию в системе системообразующего компонента, организующего все другие компоненты и создающего единое поле тяготения, которое позволяет

множеству стать целостностью, программируя дальнейшее иерархическое положение системы среди, внутри и рядом с другими системами.

В воспитательной системе школы таким системообразующим компонентом является обучающая деятельность представителей старшего поколения, которые объединяют обучаемых подростков по одновозрастному признаку.

В воспитательной системе РВО системообразующим компонентом является разновозрастное объединение людей, для которых процесс взаимообучения и взаимовоспитания обусловлен задачами общественно-полезной деятельности и самореализации личности. При таком условии появление интегрированных внутрисистемных качественно иных новообразований обеспечивает постепенную смену поколений, стабильность обучающих, воспитательных и социализирующих субъект-субъектных отношений, реализацию определенных управленческих функций в рамках делегированных полномочий и ответственности. В РВО результаты процессов обучения, социализации, воспитания и самореализации становятся наиболее эффективными.

При таком рассмотрении в структуре воспитательной системы выделены две подсистемы, которые обеспечивают ее эффективное функционирование. Первая подсистема характеризуется системообразующим ценностно-смысловым ядром, которое определяется субъектным и духовным компонентами. Вторая подсистема представляется координационно-функционирующим комплексом, включающим функционально-деятельностный, пространственно-материальный, диагностико-результативный, коммуникативный и информационный компоненты.

Важно учитывать наличие внутрисистемной солидарности, когда, выполняя «свою» функцию, компонент (подсистема) берет на себя и часть других функций, тех компонентов, которые недостаточно сформированы для полноценного функционирования, в зависимости от этапа развития системы, обеспечивая наиболее эффективное функционирование всей системы в процессе генезиса. Для удобства понимания компонентов, элементов и функционального содержания воспитательной системы РВО «Каравелла» они объединены нами в таблицу 1.

Компонент	Содержание
Субъектный Дети Подростки Юноши Взрослые Пожилые люди	Информационный взаимообмен, взаимодействие, сотрудничество, взаимопонимание, доверие, активность в предьявлении позиции, положительное влияние друг на друга
Духовный (ценностно-ориентированный) Духовно-нравственная Эмоционально-волевая	Воспитание гражданской, правовой, нравственной, семейной, коммуникативной, трудовой, экологической, интер-классовой,

<p>Интеллектуальная сфера Ценности сообщества детей и взрослых Цели воспитания и личностного развития педагогов и детей</p>	<p>национально-интернациональной, организаторской культуры; Формирование самостоятельности и ответственности каждого участника (независимо от возраста) за свои дела, слова, поступки, выраженные в показатели социальной ответственности личности перед разновозрастным сообществом и самим собой. и др.</p>
<p>Функционально-деятельностный Трудовая Спортивно-оздоровительная Коммуникативная Познавательная Игровая Управленческая Клубная Методическая Научная Правозащитная Информационная Креативная Разновозрастное общение</p>	<p>Внутренние программы Судостроение Яхтинг Фехтование Журналистика История флота Киностудия Школа командира «Острова моего детства» Внешние программы «Море в конце переулка», «Авантаж», «Здравствуй, отряд!» «Оранжевое лето», «Альбатрос» «Нет – жестокости!» «Мой друг –Екатеринбург!» Творчество, инициатива, самодеятельность каждого как условие, обеспечивающее внутреннюю коллективную силу и стабилизирующую энергию всей системы Все внутренние и внешние программы</p>
<p>Пространственно-материальный Материальные ресурсы</p>	<p>Помещение детского клуба, мастерская, территория базы для хранения яхт, спортивный элинг, фехтовальное оборудование, кинооборудование, бытовая техника, мебель, оргтехника, канцтовары и др.</p>
<p>Диагностико-результативный</p>	<p>Критерии факта: Показатели упорядоченности деятельности, скоординированность всех планов и действий</p>

	<p>разновозрастных участников, экипажей и советов управления, наличие целенаправленного движения в направлении реализации педагогической концепции автора системы, последовательность педагогических действий взрослых воспитателей-профессионалов, коллективное самосознание, «чувство отряда» и др.</p> <p>Критерии качества: общий психологический климат, доверительный стиль отношений, самочувствие участников, социальная защищенность, комфорт, межвозрастные связи, уровень воспитанности, показатели социальной успешности выпускников и др.</p>
<p>Коммуникативный Открытость системы обеспечивает связь с другими системами и ее эволюционное развитие. Закрытость системы обеспечивает решение вопросов в периоды зарождения и кризиса как внешнего, так и внутреннего порядка направленности.</p>	<p>Разрешение внутренних и внешних противоречий</p>
<p>Информационный Имидж PR-группа Пресс-центр Интернет Научный центр</p>	<p>Униформа. корпоративная культура, макияж, уверенность в себе, визуальная вибрация, и т.д. PR-деятельность. Язык жестов, телефонные переговоры, публичные выступления, работа на выставках и др. Публикации в прессе Сайт в Интернете Выпуск метод. литературы, организация семинаров</p>

Субъектный компонент обеспечивает преемственность поколений и карьерный рост участников, четко определяющих нравственно-духовные ориентиры, моральные и материальные стимулы каждого человека.

Духовный (ценностно-ориентированный) компонент обеспечивает групповой канон, а также создание и сохранение ритуалов, традиций,

истории, которые определены законодательной базой, а также неписанными правилами и культурой сообщества.

Функционально-деятельностный компонент обеспечивает интеллектуальное и эмоциональное богатство коллективных переживаний в условиях реальных жизненных ситуаций; ярко окрашенный, событийный характер деятельности, всегда устремленный в будущее, но направленный на достижение конкретного результата, который становится предметом гордости всей команды (сделанная своими руками яхта, выпущенный литературный альманах, подготовленный фехтовальный турнир, поставленный спектакль и так далее).

Пространственно-материальный компонент обеспечивает использование материально-технической базы, которая включает в себя помещение детского клуба, мастерскую для строительства яхт, летний эллинг, где хранится имущество яхт, пирс, индивидуальные спасательные средства на воде, спортивный эллинг, фехтовальное оборудование, кинооборудование, бытовая техника, мебель, оргтехника, канцтовары и многое другое (подробнее в Приложении 3).

Диагностико-результативный компонент обеспечивает анализ и оценку результативности функционирования воспитательной системы, при помощи комплекса критериев и показателей эффективности работы системы. Критерии факта подтверждают результат наличия воспитательной системы. Критерии качества подтверждают эффективность ее результатов и уровень развития.

Коммуникативный компонент обеспечивает системообразующие связи всех компонентов системы, связь с другими системами и последовательное эволюционное развитие.

Информационный компонент обеспечивает рекламу системы, создание имиджа, успеха системы в социальном пространстве и выравнивание информационных потоков, отчуждение результатов практического опыта.

Результаты наших наблюдений подтверждают, что в разновозрастном объединении людей эмоционально-психологические межличностные отношения, как во взрослой, так и в детской среде находятся в прямой зависимости от информационного наполнения пространства, при этом необходимо учитывать, что на каждом этапе развитие воспитательной системы РВО детерминируется субъективными факторами.

1.9.1. Этапы развития воспитательной системы РВО (закрытый этап)

Для оценки состояния уровня развития воспитательной системы научной лабораторией Л. И. Новиковой разработана специальная четырехуровневая система характеристики этапов: зарождение, становление, функционирование, кризис.

Благодаря многолетнему и последовательному изучению вопроса понимания этапов развития воспитательной системы, в педагогической науке были сделаны фундаментальные выводы, позволяющие определить их количество и содержание. В ходе нашего исследования были выявлены и обоснованы наиболее эффективные формы функционирования воспитательной системы РВО системы на каждом этапе.

С. Т. Шацкий и А. С. Макаренко на практике в своих опытно-экспериментальных детских общинах-коммунах подробно рассмотрели и теоретически описали этап зарождения и становления воспитательной системы РВО. Исследователями было установлено, что на практике в период зарождения подростковому разновозрастному сообществу (С. Т. Шацкий) или коллективу (А. С. Макаренко), объединяющему детей разного возраста и взрослых, необходим «инкубационный период», который обеспечивает закрытость воспитательной системы от внешних воздействий окружающей среды. Исследователи установили, что во время первого периода воспитательная система должна быть замкнута сама на себя, благодаря чему РВО внутренне стабилизируется взрослыми-педагогами.

В литературе особо подчеркивается, что на начальном этапе детское сообщество должно быть максимально возможным образом закрыто от внешних воздействий и защищено от неуправляемых педагогами влияний. Р. В. Соколов сравнил этот период с предродовым развитием зародыша, которому просто необходимо для нормального биологического созревания определенное время находиться в «закрытой среде» [132, с. 58].

Мы считаем, что такое ограничение необходимо для обеспечения процесса накопления внутрисистемного резервного воспитательного потенциала, когда система максимально отстранена от связей с внешним социумом, развивается и работает на внутреннее жизнеобеспечение, которое во многом определяет ее устойчивость в дальнейших взаимодействиях с окружающей средой.

В летних колониях С. Т. Шацкого, в коммунах А. С. Макаренко было замечено, что на начальном этапе становления воспитательной системы необходимо осуществить нормирование: установить определенный порядок, задать общие для всего РВО правила, позволяющие «устроить вокруг себя хорошую жизнь, и чем дальше, тем лучше», что в дальнейшем обеспечит создание воспитывающего пространства (среды — С. Т. Шацкий), способного влиять на изменение поведения воспитанников [157, с. 123].

С. Л. Паладьев, В. В. Жуйкова и Е. Н. Лекомцева подчеркивают, что первому этапу создания воспитательной системы предшествует этап рождения идеи. Этап рождения идеи возникает не в момент получения конкретного помещения или материального обеспечения педагогов, а в период предшествующий первому этапу практического создания системы. Кроме того, этап рождения идеи может происходить в процессе первого этапа, изменяя общую концепцию воспитательной системы.

В ходе дальнейших исследований этапов развития воспитательных систем другими российскими педагогами-практиками было выявлено, что во

время первого этапа в качестве важной составляющей выделяется прогностическая стадия. Прогностическая стадия определяет цель как предполагаемый результат (прогноз) развития отношений между компонентами системы на основании изучения тщательно отобранных данных.

Как пишет А. С. Макаренко, *целеполагание* определяет ракурс не только ближнего уровня устремлений разновозрастного объединения (создание нормы отношений, материально-технической базы и т.д.), но и определяет более дальнюю перспективу его движения — организации эффективного воспитательного пространства.

Рассматривая этапы развития воспитательной системы разновозрастного объединения, исследователи выделили процесс целеполагания как один из важных составляющих компонентов процессуальной типологии первого этапа. Отмечено, что в разновозрастном коллективе цель не должна задаваться сверху, а должна быть определена, исходя из потребностей всех субъектов деятельности, уровня коллективообразования и с учетом условий среды. Сообразно цели необходим подбор педагогических кадров, создание материально-технической базы, определение возможностей дополнительного финансирования, выбор основных педагогических технологий [29, с. 237].

Как пишет Н. Л. Селиванова: «Трудность и сложность первого этапа предопределяется тем, что в этот период формируется стиль отношений между участниками, зарождаются традиции, разрабатывается теоретическая концепция, нарабатываются педагогические технологии. Главная цель первого этапа — определение системообразующих педагогических идей, направлений деятельности, отношений между взрослыми и детьми. Таким образом, в системе реализуется функция педагогического поиска. Н. Л. Селиванова пишет, что на первом этапе развития воспитательной системы любого типа может наступить период разобщенности, однако это временная дисгармония на пути общей гармонизации системы. В дальнейшем упорядоченность системы потребует создания структуры деловых функциональных отношений, которые на данном этапе только формируются [18, с. 181].

В.А. Караковский, подробно рассматривая этапы развития воспитательной системы РВО, указывает, что кроме идеи и определенной цели у лидера разновозрастного объединения уже на первом этапе необходимо понимание и поддержка идеи создания воспитательной системы педагогическим и детским коллективом. В качестве примера приводится ситуация, когда В.А. Караковский пришел в московскую школу № 825 с готовой концепцией воспитательной системы, опробованной в школе № 1 г. Челябинска. Первым шагом В.А. Караковского была попытка сразу сделать эту концепцию достоянием коллективного сознания, элементом структуры. Однако идеи одного человека «не ложились» непосредственно на имеющийся жизненный опыт учителей и школьников, объективно сдерживая развитие новой системы [29, с. 180].

Как показывает практика отряда «Каравелла» и многих РВО, успешно работающих в настоящее время в России, выполнение условия коллективной разработки и принятия цели, в системе такого типа приводит к качественным изменениям, способным обеспечить требуемый эффект воспитания в достаточно короткие временные сроки, а в будущем обеспечивает устойчивость субъект-субъектных связей и многолетнюю надежность всей воспитательной системы.

На первом этапе развития воспитательной системы РВО, когда системообразующая деятельность начинает оформляться, а разновозрастный коллектив еще не сложился, в РВО резко выделяются лидеры, актив, разновозрастные группы, между которыми возникает внутрисистемное напряжение, порой даже конфликты, только межличностные связи и обеспечивают стабильность воспитательных отношений. При таком условии только закрытость системы способна простроить внутрисистемные связи и отношения, необходимые для решения внутренних вопросов и отработки взаимодействия между всеми разновозрастными компонентами, которые обеспечивают ее надежность. На этом этапе защитно-сохранительная функция обеспечивает информационное накопление, которое, в свою очередь, системно обеспечивает жизнеспособность системы, ее последовательное эволюционирование и стабильное многолетнее функционирование в последующие годы.

П. Т. Ширяев, рассказывая о практическом опыте работы воспитательной системы разновозрастного объединения детей и педагогов школы-интерната с лицейскими классами, объединяющей классы интерната, с классами одаренных детей, отмечает, что на первом этапе ее становления сильно проявлены кризисные моменты, которые постоянно требуют точного понимания педагогической ситуации [29, с. 256]. Говоря о неудачном опыте создания воспитательной системы РВО, П. Т. Ширяев объясняет кризисные проявления первого этапа развития воспитательной системы в школе-интернате несколькими причинами.

Во-первых, неадекватностью разработанной концепции специфике школы и выработанной системообразующей деятельности. В данном случае, учебно-познавательная деятельность была фактически несвойственна природе школы-интерната, по причине того, что основная масса учащихся были дети педагогически и социально-запущенные, с низким и средним интеллектуальным развитием.

Во-вторых, разработанная модель педагогического лица ориентировалась на детей одаренных, с высоким интеллектуальным потенциалом и предполагала смену основного контингента учащихся, что не вписывалось в образовательную систему города и региона. В-третьих, проявился психологический аспект кризисной ситуации, когда в пределах одного образовательного учреждения оказались объединены старшеклассники, имеющие семьи, и дети, подростки, младшие по возрасту и проживающие без родителей

Преодоление кризисного состояния стало возможным, как определяет П. Т. Ширяев, когда процесс разработки концепции воспитательной системы приобрел коллективный характер, в котором равноправно приняли участие администрация школы, инициативная группа педагогического коллектива, органы управления образования, научные кадры Владимирского института усовершенствования учителей, ученый-методолог, специалист по воспитательным системам академик Л. И. Новикова [40, с. 256 – 257].

Н. Л. Селиванова пишет, что на первом этапе развития воспитательной системы обнаруживается расхождение между замыслом и его реальным воплощением, поэтому в РВО приподнятое, оптимистическое настроение педагогов может сменяться апатией, подавленностью, что не всегда означает ошибочность, просчет в построении модели, а показывает, что система еще не набрала силу. В таком случае, появление «опережающих ситуаций» и «мажорных» мотивов помогает преодолеть объективные трудности первого этапа [18, с. 181]. Под опережающими ситуациями в науке понимаются фрагменты новой деятельности, которые демонстрируют наглядно новый стиль жизни, при помощи создания новых отношений между людьми, благоприятной рабочей атмосферы, безопасной обстановки и т.д.

На наш взгляд, приведенный пример показывает, что успешность прохождения первого этапа во многом определяется знанием специфических особенностей обозначенного периода, типовых затруднениях функционирования системы, которые объективно могут возникнуть и спокойной реакции руководителя на проявление кризисных показателей. Уже на первом этапе возникает упорядоченность компонентов системы, внутренние связи между которыми еще недостаточно прочны. Упорядоченность проявляется в циклических повторяющихся событиях, появления органов управления, наличии здорового общественного мнения, нравственных идеалов, режимных требований и др. Упорядоченность позволяет при нарушении структурно-функционального соответствия стабилизировать, хотя и недостаточно быстро, отношения всех структурных компонентов, способствует формированию коллектива единомышленников, стиля отношений, нормированию воспитательного пространства и наработке педагогической технологии.

Исследователи воспитательных систем (Н.Л. Селиванова, А.М. Сидоркин, П.Т. Ширяев, Л.Ф. Брюховецкая и др.) отмечают, что на этапы зарождения и становления чаще всего уходит пять-шесть лет. А.М. Сидоркин подчеркивает, что на каждом этапе не может быть никакой спешки и искусственного ускорения развития воспитательной системы, потому что система совершенствуется, стабилизируется: вырабатывается наиболее рациональная структура, соответствующая функциональным характеристикам.

1.9.2. Этапы развития воспитательной системы РВО (открытый этап)

Исследователи отмечают, что последовательное эволюционное развитие обеспечивает внутреннюю устойчивость системы, в результате появления которой люди сами приходят к пониманию, что необходимо начать взаимодействовать с людьми других системам. Предшествует этому необходимый переходный период. Об особенностях этого периода хорошо рассказал в «Педагогической поэме». А.С. Макаренко в главе «Завоевание Куряжа».

А.С. Макаренко описал этап, когда развитие воспитательной системы привело к тому, что разновозрастному коллективу колонии им. А.М. Горького стало тесно в той закрытой культурной среде, которая была им уже достаточно хорошо освоена. Возвращение в город уже не пугало колонистов, несмотря на то, что им предстояло не просто общаться с окружающим миром, а творчески преобразовывать окружающую среду куряжской колонии, реальную опасность которой представляли собой значительно превосходившие числом несовершеннолетние правонарушители. Вместе с тем, «завоевание Куряжа» открывало новые перспективные пути развития воспитательной системы разновозрастного коллектива. Люди системы хотели взаимодействовать с людьми других систем, что было проявлено и внешним образом выражено через желание людей предъявить свою норму отношений и организации деятельности другим людям.

На открытом этапе, как пишет А.С. Макаренко, коллективное сообщество становится содружеством детей и взрослых, объединенных общей деятельностью, отношениями сотрудничества, творчества. В системе накапливаются и передается от поколения к поколению традиции, нормы, становятся явными результаты воспитания. Разновозрастное сообщество стремится к активному взаимодействию с внешней средой, потому что, как пишут В.Н. и С.Т. Шацкие, ему становится тесно в освоенном пространстве, поэтому весь смысл своей дальнейшей жизни оно видит в общении с окружающим миром [157, с. 128].

Опыт многократного прохождения второго этапа в воспитательной системе разновозрастного отряда «Каравелла» показывает, что в обозначенный период преобладает иницирование новых идей, начинается исследование процессов, происходящих внутри системы, совершенствуется система управления, у людей возрастает уверенность в своем будущем и стабильности системы в целом, что существенно определяет условия предъявления идеологии системы другим системам и понимания ее места среди них.

В литературе отмечается, что на втором этапе происходит окончательное формирование команды единомышленников, органов само- и соуправления, определяются ведущие виды деятельности, приоритетные направления функционирования системы, идет отработка наиболее эффективных педагогических технологий и изменение методов управления. Как утверждает Л. И. Новикова, на этом этапе развития «система реализует свои основные образовательные, воспитательные, развивающие и

управленческие функции. Если прежде педагогу для руководства такой системой достаточно было быть хорошим творческим человеком, то теперь ему необходим еще и достаточно высокий уровень знаний. Только глубокое овладение основами человеческой культуры и специальная подготовка позволяют воспитателям успешно выступать в этот период в роли субъектов целенаправленных воспитательных воздействий. Такое общение должно быть деятельным, потому что весь смысл детского существования — в быстром превращении энергии мысли в энергию действия» (интервью в апреле 2004 г.).

Как пишет С.Т. Шацкий, дети не могут ждать — им нужно действовать в каждый данный момент, а в каком направлении приложить свои силы особой разницы нет [Там же].

Опираясь на исследования А.С. Макаренко, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, С.Т. Шацкого и других, используя результаты собственных практических визуальных и кинестетических наблюдений, мы установили, что в открытый период в разновозрастной группе подростки начинают активно сравнивать педагогов, замечать и индивидуальные черты учителя, признавать и ценить в нем человека-мастера-специалиста. При таком функционировании процесс воспитания приобретает взаимообусловленный характер, когда педагог начинает видеть, чувствовать, осознавать не только результаты своего воздействия на подростков, но и обратную связь — в виде воздействия него детей, что приводит к увеличению эффекта воспитания.

Таким образом, на втором этапе развития воспитательной системы разновозрастного объединения при определении роли каждого действующего лица системы меньше учитывается официальный его статус (учитель, ученик, вожатый), но все больше его реальные деловые и личностные качества.

Как специфическую особенность этого этапа Т.И. Шамова и Г.Н. Шибанова [29, с.25] выделяют зависимость отношений между людьми от изменения критериев оценки коллективных творческих дел, профессионализации, повышения авторитета компетентности. Под компетентностью мы, вслед за А.С. Белкиным, понимаем систему информации о наиболее существенных сторонах жизни и деятельности человека, обеспечивающих его полноценное социальное бытие. С профессионально-педагогических позиций компетентность рассматривается как совокупность профессиональных, личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций.

Разновозрастный коллектив становится содружеством детей и взрослых, объединенных общей деятельностью, целью, отношениями сотрудничества и творчества. В центре внимания оказывается решение задачи воспитания гуманной, духовной, творческой личности, а также развитие демократического стиля руководства и отношений. В результате происходят процессы активного освоения среды и социального творчества по ее улучшению и изменению. Указанный результат возникает при условии,

когда коллектив готов к взаимодействию с другими системами и достаточно устойчив к внешним воздействиям [40, с.188 – 189].

Д.Б. Бережнова отмечает: «Педагоги не всегда видят результат сразу. Приобретенные личностные качества могут не быть проявлены сразу, но сохраняются надолго» [118, с. 122 – 123] Д.Б. Бережнова выявила, что устойчивость сознанных личностью качеств, таких как доброжелательность, сочувствие, щедрость, самостоятельность, сохраняется детьми на протяжении многих лет. Д.Б. Бережнова проводила проверку на протяжении трех лет в форме постоянной переписки с детьми.

Кризисные моменты связаны в этот период с недостаточной структурной, плановой, методической, коллективной целостностью. Например, в науке выявлено, что на открытом этапе развития воспитательной системы детский, педагогический и родительский коллективы, не представляющие собой целостность, объективно требуют особой управленческой функции, обеспечить которую способна только специальная система управления. В связи с этим главная задача органов управления состоит в согласовании действий само и соуправления и темпов развития детского и взрослого объединений.

На наш взгляд, в воспитательной системе РВО задача управления усложняется, потому что для руководства таким объединением людям разных возрастов необходимо создание коллегиальных органов управления, объединяющих все субъектные ресурсы для обеспечения взаимодействия и организации деятельности.

1.9.3. Этапы развития воспитательной системы РВО (кризисный этап)

В ходе опытно-экспериментальной деятельности, осуществленной в процессе нашего исследования, был определен общий показатель степени функционирования готовности системы к переходу на каждый из последующих уровней сложности. Было установлено, что когда интеграционные процессы, определяющие внутреннюю упорядоченность и силу системных связей, начинают сдерживать общий процесс развития системы в целом, дезинтеграционные процессы, определяющие внутреннюю способность реализации функций и неравновесных состояний, усиливаются. Внешним проявлением такого типа кризиса общего порядка является несколько показателей.

Первый показатель – в системе все функционирует, как на «холостом ходу»: воспроизводятся методы, формы, средства, которые не соотносятся и не изменяются в соответствии с идеей, концепцией, миссией, меняющейся окружающей средой и постоянными изменениями людей в пространстве-времени. **Второй показатель** – субъектный компонент системы разбивается на группы: выделяет ограниченную по количеству элитную составляющую, которая перестает двигаться в направлении поиска, изменения, обучения и взаимодействия с людьми других систем. На визуальном уровне наблюдения система ограничивает приток новых людей,

сокращая коммуникативные связи. **Третий показатель** – нарастает количественная групповая динамика, направленная на пересмотр существующего законодательства и привычных, устойчивых управленческих решений. **Четвертый показатель** – постоянные виды деятельности перестают удовлетворять потребности людей, в связи с чем начинается инициация новых идей.

При таком комплексе функциональных проявлений система входит в состояние кризиса, в результате прохождения которого она способна либо прекратить свое существование, на любом из этапов своего развития, либо выйти на следующий этап развития, который всегда предполагает ее качественное изменение (кризис) и количественное укрупнение компонентного состава.

В литературе подчеркивается, что кризис воспитательной системы предопределен всем ходом ее развития. А. М. Сидоркин отмечает, что процессы развития имеют не только позитивные, но и негативные стороны. Процесс упорядочения, интеграции позволяет сделать воспитательную систему предсказуемой и управляемой. Вместе с тем, процесс интеграции создает условия для уменьшения количества неожиданных, непредсказуемых ситуаций. Сокращение зоны неорганизованной хаотичной деятельности объективно приводит к уменьшению источников нового. В результате внутри системы у людей возникают недовольство состоянием основных видов деятельности, что приводит к проявленным отклонениям от установившегося порядка жизни [29, с. 193]. В результате именно кризис приводит к смене ведущих видов деятельности, способствует восстановлению целостности системообразующих связей или приводит к новому этапу субъектного развития; возникновение на базе прежней воспитательной системы новой, сохраняющей некоторые ценности и традиции старой системы или исчезновение системы.

Говоря о причинах кризиса системы, подчеркнем, что чаще всего они проявляются в виде скуки в коллективе, отсутствие творчества в деятельности, дефициту новизны. Как пишет С. Т. Шацкий: «Дети живут, растут, развиваются. Успех прошлого времени становится скукой сегодняшнего дня, и, если руководители не подметят вовремя естественности надвигающейся смены одних форм другими — наступает законный кризис, могущий быть началом распада» [157, с. 129].

С. Т. Шацкий и А. С. Макаренко, а также ученые «Центра исследования воспитательных систем» в ходе научно-экспериментального наблюдения установили, что в эволюции развивающейся воспитательной системы разновозрастного объединения кризисный этап неотделим от предыдущих и не разграничен. Так же как и не ограничен конкретными обозначенными временными пределами, а чаще всего проявляется уже на начальном этапе зарождения системы.

Кризисный период развития воспитательной системы любого типа всегда требует особого педагогического внимания и изучения. Это обусловлено тем, что именно в кризисный период происходит качественное

изменение системы: ее обновление, перестройка или исчезновение. В связи с этим период кризиса является очень важным этапом развития воспитательной системы, потому что именно в этот период проверяется ее **эффективность, прочность и устойчивость к элементам дезинтеграции**. Так, например, уже внутри условно обозначенного закрытого (начального) периода, в воспитательных системах С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, П. Ширяева, В.А. Караковского и других наблюдались результаты, показывающие эффективность системы во взаимодействии с другими системами и даже творческое преобразование воспитательного пространства в целом. Хотя, согласно результатам исследований института воспитания РАО, подобная эффективность возможна только на открытом этапе развития воспитательной системы.

Практические результаты развития воспитательной системы разновозрастного отряда «Каравелла» показывают, что сохранение воспитательной системы в целом становится возможным даже в состоянии политических, экономических и национальных социальных изменений. Это происходит при условии «закрытия» системы от внешних воздействий окружающей среды и наличия разновозрастного объединения, способного обеспечить сохранение идеологии не только в архивных документах, но и в живых носителях идей системы.

Нами установлено, что период кризиса обеспечивает процесс качественного изменения воспитательной системы, что в целом способствует ее обновлению и дальнейшему развитию. Опыт показывает, что уже первые показатели кризиса являются для педагогического состава, который находится внутри системы, информацией о необходимости обеспечения максимально возможной закрытости системы. При таком условии, в период кризиса путем незначительных, эволюционных, но принципиальных изменений становится возможным провести процесс постепенной перестройки и подстройки системы к новым социальным условиям, сохраняя основополагающие положения духовного компонента ее структуры. В результате кризисный период становится этапом начального поиска и становления воспитательной системы на новом уровне ее функционирования.

Опыт показывает, что первым показателем эффективного преодоления кризиса является новое стремление людей к открытию системы. При таком условии кризис становится показателем высоты уровня развития системы и поиска нового направления движения, определяющего процесс дальнейшего эффективного функционирования системы. Мы утверждаем, что дезинтегрирующие элементы постоянно присутствуют в воспитательной системе в проявленном или скрытом виде, как необходимая составляющая, которая обеспечивает процесс качественного изменения воспитательной системы, что в целом способствует ее обновлению и многолетнему эффективному функционированию.

Это подтверждают практические результаты развития воспитательной системы отряда «Каравелла», которые показывают, что при условии «закрытия» системы от внешних воздействий окружающей среды и

наличия РВО, способного обеспечить функции поиска решения проблемы, защиты системы, сохранения идей не только в архивных документах, но и в живых носителях. Сохранение воспитательной системы обеспечивается на протяжении нескольких десятилетий даже в периоды существенного обострения социальных, политических, экономических и национальных противоречий.

Обобщим сказанное об этапах развития воспитательной системы РВО. Мы считаем, что генезис социально-педагогических функций, с одной стороны, обусловлен каждым этапом развития воспитательной системы, с другой стороны, зависит от внутренних потенциальных резервов и активности реализации той или иной функции.

1.10. Понятие о социально-педагогических функциях

В результате длительного исторического процесса функционирования современной человеческой цивилизации в процессе жизнедеятельности личности и разновозрастного объединения появились некоторые унифицированные социально-педагогические функции, выполняемые как отдельной личностью, так и разновозрастным объединением людей. Мы считаем, что они могут рассматриваться как идеальные образцы взаимодействия, в которых объединены результаты межличного функционирования разных поколений.

Необходимо учитывать, что любая социальная функция подвержена субъективной интерпретации. Это означает, что каждое новое поколение людей по-своему реализует социальные задачи. Это неизбежно в силу субъективности форм отражения человеком мира. Вследствие разнообразия субъективных трактовок такого типа отражение в целом определяет перспективы функционирования всей человеческой цивилизации. Речь идет о том, что не только общество и государство создают социальные условия для функционирования людей, но и проявление индивидуально-личностных свойств человека создает условия для изменения содержания и направленности общего функционирования.

Прежде всего, следует уточнить основные понятия в рассматриваемом нами вопросе о генезисе социально-педагогических функций.

Социально-педагогическая функция. Опираясь на работы философов и методологов теории воспитания [60, 94, 113, 130, 137], мы определяем это понятие как назначение системного явления, зависящее от социально-педагогических задач, определяемых условиями функционирования системы и изменяющихся по мере ее эволюции. Функционировать – выполнять свои функции, действовать в соответствии с поставленными задачами. В дальнейшем мы будем понимать социально-педагогическую функцию именно в таком толковании.

Мы считаем, что процессы социализации и воспитания личности предъявляют требования к задачам деятельности воспитателей и

воспитанников. Комплекс социально-педагогических функций определяет постановку задач, которые необходимо решать в данный момент, в конкретных педагогических условиях, дабы обеспечить развитие воспитанников, соответствующее потребностям как их собственным, так и потребностям общества.

Типология социальных функций базируется на соотношении параметров “личность – разновозрастное объединение”. Согласно С.Э. Крапивенскому, Г.Н. Серикову, С.Г. Серикову и другим, все функции, реализуемые социальной системой, могут быть сведены к двум основным.

Во-первых, это **функция сохранения системы**, ее устойчивого состояния (гомеостаза). Все, что делает система, на что нацелены основные сферы деятельности человека, работают на эту функцию, т.е. на воспроизводство системы. В связи с этим можно рассматривать подфункции воспроизводства компонентов системы (прежде всего воспроизводства биологического и социального характера), подфункции воспроизводства внутрисистемных отношений, подфункции воспроизводства основных сфер деятельности и т.д.

Во-вторых, это **функция совершенствования системы**, ее оптимизация. Встает вопрос: оптимизация по отношению к чему? Очевидно, по отношению к природной и социальной среде. Субъектный компонент постоянно создает антропогенные факторы (локальные, региональные, глобальные) нарушения равновесия, а затем принуждает искать средства и механизмы оптимизации своих отношений со средой, предварительно оптимизируя свое внутреннее состояние. В большинстве случаев возмутителем спокойствия выступает фактор антропогенный. Именно он вызывает появления специфической функции самоуправления системы.

Типология педагогических функций базируется на соотношении «личность – культура». В работах В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова указывается, что все педагогические функции могут быть сведены к трем.

Во-первых, **образовательная функция**, основной смысл которой состоит в приобретении учащимися системы научных знаний, умений, навыков с целью использования их на практике. Научные знания включают в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщенную картину мира. В соответствии с образовательной функцией они должны стать достоянием личности, войти в структуру ее опыта. Умения определяются как умелое действие человека, которое осуществляется в направлении четко осознаваемой цели. Умения образуются в результате упражнений, которые варьируют условия учебной деятельности и предусматривают ее постепенное усложнение. Навыки представляют собой автоматизированные действия, в основе которых лежит система упрочившихся связей. Для выработки навыков необходимы многократные упражнения в одних и тех же условиях.

Во-вторых, **воспитывающая функция**, основной смысл которой состоит в усвоении воспитанником системы нравственных понятий, социальных норм и групповых требований. Воспитывающая функция

органически вытекает из самого содержания, форм и методов обучения, но вместе с тем она осуществляется и посредством специально организованного общения воспитателя и воспитуемого. В науке установлено, что обучение воспитывает всегда, но не автоматически и не всегда в нужном направлении, поэтому реализация воспитывающей функции требует при организации учебно-воспитательного процесса исходить из правильно понятых задач воспитания на том или ином этапе развития общества.

В-третьих, ***развивающая функция***, основной смысл которой состоит в ориентации ученика учителем на активизацию внутренних резервов, позволяющих личности осуществить более эффективное получение планируемых результатов. Находясь в отношениях «ученик – учитель, как носитель культуры», ученик опирается, прежде всего, на уже развившееся личное (свою самость), которое становится одним из оснований мотивации самообучения.

Следует особо отметить, что поскольку в нашем исследовании обозначен вопрос рассмотрения *социально-педагогических функций*, то мы говорим о комплексе, которому характерна *многофункциональность и совмещение функций*. Это означает, что в открытой, сложной, самоуправляемой системе, к которой мы относим рассматриваемую воспитательную систему РВО, нет строгой локализации функций. Как правило, в ней всегда существует резерв дополнительных элементов и связей, обеспечивающий расширение функционального спектра при появлении новых задач. Если в данный момент функционирования системы подобный резерв не используется, не нужен для поддержания гомеостаза, то в будущем он может оказаться решающим фактором системного самосохранения и эволюции.

Рассмотрение вопроса генезиса социально-педагогических функций, где генезис — процесс возникновения, становления, эффективного функционирования и преодоления кризисного состояния развивающегося явления, мы проведем в зависимости от понимания вопроса об этапах системного развития предмета исследования — РВО «Каравелла».

В 60-е годы XX века в публикациях выпускников и участников программ отряда «БВР» – «Ветер» – «Мушкетер» – «Каравелла» рассказывалось о поиске названия, формы, содержания деятельности. Мы определили, что в этот период в «Каравелле» ***была реализована социально-педагогическая развивающая функция поиска новой формы обучения и воспитания подростка***.

В 70-е годы на страницах массовых изданий описывался эксперимент В. П. Крапивина, который по своей инициативе создал внешкольный пионерский отряд по месту жительства. Участники и свидетели эксперимента отмечали, что в «Каравелле» созданы условия «для воспитания социально-активного гражданина». В обществе социальная активность в названный период в большей степени декларировалась и понималась, как проявление человеком инициативы, целеустремленности,

ответственности, способности к волевому напряжению, самообразованию и общественной деятельности.

Исследователь В. Готов, посетивший отряд «Каравелла» в 1971 году, также указывал на обозначенный аспект: «Каравелла» — есть узкий плацдарм, на котором на практике, а не на словах, предпринимается попытка прорваться в новые отношения между людьми» [Приложение 5. – 19, с. 30]. В названный исторический период в процессах воспитания и обучения подростка доминировали темы романтического идеала, созвучного героям Гражданской и Великой Отечественной войны. На эту особенность реализации особо выраженной *воспитывающей функции* «Каравеллы» в этот период, указывается в работах Е. Болдыревой, Л. Герчикова, Т. Ереминой, Н. Зеленко, О. Лишина и других.

В 80-х годах, в статьях, посвященных «Каравелле» и организациям-последователям идей В. П. Крапивина, рассказывалось о созданной **воспитывающей среде, обеспечивающей условия для формирования нравственных установок подростков, ориентированных на активность в предъявлении самостоятельной позиции и борьбу за правовые и социальные нормы жизни общества.**

В материалах Т. Малкиной, Ю. Матафоновой, И. Мезенцевой, В. Минаева, С. Михалева, Г. Мурзинцева, О. Они наибольший акцент уделяется рассмотрению вопроса выполнении организацией *совершенствующей функции формирования гражданских качеств личности* у воспитанников «Каравеллы», выраженных в показателях организованности, трудолюбия, способности самостоятельно отстаивать свою точку зрения, законопослушания и правовой демократии.

В 90-х годах рассматривались результаты реализации в «Каравелле» методов **педагогике сотрудничества**, выраженных в *организационно-управленческой функции*, которая реализуется через советный орган самоуправления, и *образовательной функции*, которая проявляется показателями социальной адаптации личности, способной оставаться в позиции нравственного деятеля в неустойчивой социально-политической и экономической обстановке.

На наш взгляд, многолетнее прохождение этапов напрямую связано со сменой нескольких подростковых поколений, которые особым образом укрепляют разновозрастное объединение через появление, отработку и совершенствования норм межвозрастного общения. На это же указывают руководители разновозрастных отрядов, работающих в разных городах России на протяжении более чем десятилетие.

Как утверждает С. Петров – педагог дополнительного образования, создатель разновозрастного отряда «Странник» (отряд работает в г.Томске 27 лет), такая смена особым образом организует, укрепляет и защищает систему, создавая условия накопления традиций, установления общих норм, определения системы ценностей для ее участников.

Е.Н. Путина – директор сельской школы, создатель разновозрастного отряда «Эспада», который функционирует в деревне

Мокино Пермской области 17 лет – добавляет, что в течение первого этапа постепенно происходит эволюционное зарождение, развитие и становление разновозрастного объединения, когда его участники приобретают качества, которые А.С. Макаренко назвал «иммунитетом к порче».

Таким образом, результаты исследователей воспитательных систем в понимании вопроса о системообразующей функции защиты и сохранения, выполняемой РВО в период начального этапа развития принципиально совпадают с результатами практических наблюдений, полученных в разновозрастном отряде «Каравелла» в течение 45 лет и движении разновозрастных объединений России. Также нами установлено, что функционирование воспитательной системы РВО «Каравелла» в периоды зарождения и становления было объективно связано с большой открытостью данной воспитательной системы. **Во-первых**, в отличие от закрытых от внешнего воздействия систем С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, П.Т. Ширяева, Я. Корчака, она создавалась как система микрорайона крупного областного центра и включала в себя детей, имеющих родителей. **Во-вторых**, в отличие от систем В.А. Карковского, И.П. Иванова и других, она не была вписана в общегосударственную социальную систему общего, дополнительного или специального образования. Альтернативный и экспериментальный характер, обозначенный в самом первом документе, официально подтверждающем статус организации, на наш взгляд, подтверждает факт возникновения внутри системы дополнительного неравновесного состояния, что потребовало значительного усиления функций защиты системы от внешних воздействий.

Мы предполагаем, что именно два обозначенных условия обеспечили возникновение дополнительного защитного резерва невидимых активов РВО, которые позволили эффективно функционировать системе на протяжении всех этапов развития в будущем, особо проявляясь в периоды кризисов. Это оказалось решающим фактором для самосохранения и эволюции системы

Генезис социально-педагогических функций разновозрастного объединения показал, что на каждом этапе своего развития воспитательная система последовательно накапливает количественные изменения, обусловленные связью с внешним социальным окружением и внутренними связями между компонентами системы. Эти изменения накапливаются постепенно и незаметно, но в период кризиса они проявляются наиболее сильным образом, создавая хаос и нестабильность функционирования, которые обеспечивают качественные изменения системы на новом уровне ее развития. Нами установлено, что кризисные периоды проживаются легче, если субъектный системообразующий компонент обеспечивает, с одной стороны необходимую креативную дезинтегрирующую функцию развития, с другой – упорядоченность компонентов и закрытость системы от внешних воздействий других систем.

Таким образом, мы приходим к методологическому выводу, что хаос, как показатель кризиса, выполняет конструктивную функцию организации порядка на каждом последовательно сменяющемся уровне саморазвития воспитательной системы РВО. Кроме того, при возникновении системных

связей каждого нового порядка сложности, хаос не исчезает, а присутствует в нем, как необходимый компонент самоорганизации, который оказывается полезным как для каждой отдельной личности, так и для функционирования всего разновозрастного объединения.

В ходе наших многолетних наблюдений было установлено, что несомненным достижением реализации воспитательного потенциала РВО является моделирование вариативных ситуаций, формирующих у подростка навыки отношений будущего социального взаимодействия с другими людьми, проживающими в определенный исторический период. Вопрос понимания явления внушающего воздействия разновозрастной среды на личность и роли самой личности в процессе разновозрастной деятельности заслуживает, на наш взгляд, особого рассмотрения.

Раздел 2. Специфика воспитательного потенциала в разновозрастном объединении людей

2.1. Особенности воспитательного потенциала РВО

Термином специфика характеризуется комплекс отличительных признаков, свойственных только данному явлению. Специфику воспитательного потенциала РВО определяет условие появления разновозрастного объединения людей как системообразующего компонента, обеспечивающего феноменальный по силе уровень отношений (элементов, потоков, энергетических импульсов), существенно усложняющий и усиливающий все процессы, функции, свойства, факторы и связи воспитательной системы, которые определяют появление невидимых активов (материально не выраженных внутренних ресурсов), обеспечивающих процесс динамичного развития личности и всей воспитательной системы в целом.

Понимание специфики возможно при условии рассмотрения нескольких воспитательных систем, обладающих некоторым комплексом общих признаков, которые одновременно с этим определяют особенность характеристики, отличающей систему в ряду других подобных явлений.

Как общие для воспитательной системы разновозрастного объединения и вместе с тем отличительные от других систем были выделены такие признаки:

- *естественный характер зарождения;*
- *разновозрастный состав участников, определяющий создание межвозрастных гуманистических отношений;*
- *появление эмерджентного эффекта невидимых активов;*
- *особенность в стратегии управления;*
- *законы притяжения и отталкивания;*
- *исчезновение системы при условии ее государственной формализации.*

В данном исследовании была рассмотрена специфика воспитательных систем, которые работали в России и на территории Советского Союза в период с 1906 по 1971 год. Ограничение во времени и территориальной принадлежности было введено нами в связи с тем, что разновозрастный отряд «Каравелла» возник 2 июля 1961 года и, на наш взгляд, с начала 70-х годов целенаправленно влиял на развитие и изменение движения разновозрастных объединений.

2.2. Силовой потенциал разновозрастных групп

Воспитательный потенциал разновозрастного объединения – один из важных показателей решения проблемы межвозрастного взаимодействия людей. Целостность жизненного цикла человека определяет вопросы возрастного разграничения и этапов изменения, которые потенциально способен пройти каждый. Кроме того, она затрагивает вопрос понимания

важности каждого этапа в жизни человека в отдельности, так как мы утверждаем, что именно разновозрастное объединение людей обеспечивает постепенную смену поколений, стабильность воспитательных субъект-субъектных отношений и реализацию определенных управленческих функций в рамках делегированных полномочий и ответственности, ограниченной задачами каждого возрастного периода.

Субъектно-ценностное содержание разновозрастного объединения обусловлено пониманием личностью **ценности всех возрастных периодов**. Суть в том, что каждый возраст имеет свои свойства и свою ценность. Поэтому, если вдуматься в понимание времени жизни человека, то становится явным, что каждый возраст обладает своей силой, а в целом все возрасты неразрывно взаимосвязаны. Эта взаимосвязанность предопределена единством, целостностью и фактической нерасчлененностью времени, которое определяет взаимосвязь категорий прошлого, настоящего и будущего. Иначе говоря, детства, молодости, зрелости, старости. Рассматривая время, как непрерывный и неостановимый поток, в котором находятся человек, общество, вся планета, необходимо обозначить, что все возрасты объективно закономерны, природосообразны.

Как пишет исследователь С.А. Лагунова, предикативно-возрастная структура человеческого сообщества обеспечивает четыре сущностных функции, проявленность которых проявляет гармонию его существования. «**Детству**» присуща функция эмоционального и чувственного наполнения пространства-времени сообщества; «**молодость**» обеспечивает наполнение «новизной», а также особого типа «протестной» энергией, что позволяет поставить под сомнение нормы существования сообщества; «**зрелость**» обеспечивает продуктивные процессы нормотворчества и стабильное функционирование элементов структуры сообщества; «**мудрость**» обеспечивает возможность и продуктивное сосуществование всего вышеперечисленного в едином пространстве.

Легко смоделировать последствия искажения одной или нескольких функций для сообщества в целом. Важно то, что формирование и развитие потребности осознания смысла жизни взаимосвязана с пониманием социально– и природосообразности разновозрастного объединения. В широком смысле слова проблема жизненного цикла многогранна и многомерна. Не ставя целью рассмотрение всей этой сложной проблемы, обозначим только аспект, который касается воспитательного потенциала разновозрастного объединения и причин недостаточного использования его в современной педагогической практике.

Интерес к данному явлению возник в науке с момента осознания степени группового влияния на формирование и развитие личности. В педагогической науке понятие воспитательного потенциала характеризует силовую сторону всякого взаимодействия, контакта противоположных сторон. В одних случаях воспитательный потенциал рассматривается как множество связанных между собой коллективных воспитательных воздействий, позволяющих разновозрастной среде целенаправленно влиять

на формирование личности (И.П. Иванов, В.А. Караковский, О. Газман, А.С. Макаренко, В. Матвеев, Р.С. Немов, С.Т. Шацкий и другие). В других – как информационное поле, из которого сама личность извлекает и присваивает интересующую информацию, удовлетворяя личностную потребность в саморазвитии (А.С. Белкин, А.А. Бодалев, В.В. Давыдов, А.В. Меренков, А.В. Мудрик, В.Д. Семенов, В.А. Сухомлинский и другие).

А.Н. Лутошкин характеризует это явление как эмоциональный суммарный показатель соотношения настроений индивидуальных состояний и общего настроения как совокупности ощущений своего коллектива [77, с. 58].

Ю.П. Сокольников утверждает, что «воспитательный потенциал является целостным явлением, определяющим суть, содержание и формирование воспитательного взаимодействия. По состоянию отношений такое взаимодействие всегда имеет функционирующий, т.е. материально выраженный, и потенциальный характер, т.е. не действующий в данный момент, но при определенных условиях, превращающийся в функциональные в будущем» [138, с. 9 - 10].

Мы исходим из понимания, что воспитательный потенциал разновозрастного объединения – величина, характеризующая совокупность системных и межсистемных резервов групповых (межличных) и индивидуальных (личных) сил. Во много именно эти резервы определяют результаты социальной успешности личности.

Необходимо учитывать, что в разновозрастном объединении процесс формирования социально значимых личностных качеств происходит поэтапно. Во все времена особенно выделялись физические данные и знания, умения, навыки, востребованные для оптимальной модели поведения *в семейной, общественной и трудовой жизни*. Таким образом, в обществе для жизнеспособности личности становятся важны как природой обусловленные качества, обеспечивающее субъекта физической силой, здоровой энергией, быстротой реакции так и общечеловеческие ценности: духовность, доброта, стремление к созидательной деятельности, самостоятельность мышления, способность выполнять гражданские обязанности и др.

2.3. Обратная связь в условиях РВО

Г.Н. Сериков и С.Г. Сериков утверждают, что в гуманном образовании выведение системы соотношения личного и межличного во взаимоотношениях участников из равновесного (установившегося) состояния продиктовано необходимостью развития свойств личности и развития всей системы взаимоотношений. Длительное пребывание такой системы в неравновесном состоянии приводит к накоплению внутрисистемной энергии, обуславливающей переход этого состояния в равновесное с новыми изменившимися свойствами. Появление новых свойств в воспитательной системе, в свою очередь, последовательно определяет качественные изменения ресурсных накоплений ее потенциальных сил [160, с. 79-81].

Таким образом, Г.Н. Сериков и С.Г. Сериков констатируют, что воспитательный потенциал характеризует обобщенное состояние готовности человека к самореализации своих сущностных свойств в социально приемлемых проявлениях деятельности и взаимодействия с другими участниками.

Результаты наших многолетних практических наблюдений доказывают, что, проникая в систему разновозрастных взаимодействий, внешнее социальное воздействие (субъект) существенно меняет свое первоначальное качество за счет усложненного типа связи с другими субъектами. Данное изменение обусловлено процессами взаимного отражения, что в результате приводит к качественным изменениям в каждой из контактирующих сторон и увеличению воспитательного потенциала всей системы в целом.

Исследователи синергетики отмечают, что в любой социальной, неравновесной системе наличие прямых и обратных связей объективно **приводит к постоянному изменению системы**, увеличивая варианты реализации сложившейся в ней неравновесности, что, в свою очередь, способствует появлению **нового силового потенциала**, не свойственного как компонентам в отдельности (личное), так и всей системе в целом, когда она находится в состоянии равновесия (межличное) [67].

Мы утверждаем, что этот потенциал становится для людей здоровьесберегающим ресурсом, обеспечивающим человека в состоянии изменения (отклонения от привычного равновесного состояния). Воспитание в разновозрастном объединении зависит от множества факторов, существенно влияющих на этот процесс. Мы считаем, что одним из главных факторов, влияющим на использование воспитательного потенциала разновозрастного объединения, является исторический контекст, определяющий условия его функционирования. (Об этом подробнее в Разделе 4).

В.А. Караковский отмечает, что межвозрастные контакты обеспечивают компенсацию однообразию внутриколлективных отношений, свойственных школьному коллективу ровесников. В работах В.А. Караковского подчеркивается, что в разновозрастных отрядах возникает благоприятная ситуация для взаимообмена информацией, передачи жизненного опыта и познания явлений окружающей среды. Для педагогов создаются лучшие условия для изучения и наблюдения над личностью [45, с. 52]. Педагогический аспект данного утверждения также хорошо прослеживается в работах С.В. Кривцовой, И.А. Киршина, В. Леви, А.Н. Лутошкина, М.Д. Назаровой, Г.А. Сунгатуллиной и других.

В экспериментальных исследованиях В.А. Караковского хорошо показано различие обратной связи в одновозрастных и разновозрастных объединениях. Ученый пишет: «нередко, когда большая часть школьной жизни подростков проходит в одновозрастной группе, то вся практика общения, сводится к сверстникам-одногодкам. В результате человек хорошо образован, воспитан, его научили многому, он готов и хочет отдать свои

знания обществу. Вместе с тем, чтобы добиться понимания, нужно порой настоящее искусство общения с людьми разного возраста, а его нет. И тогда знания превращаются в мертвый груз, добрые стремления не оцениваются. Возникает острое чувство неудовлетворенности» [Там же, с. 50-51].

Результаты наших многолетних наблюдений за разновозрастными показывают, что субъектный компонент воспитательной системы особым образом организует связи и отношения между людьми, только при специальном образом организованного разновозрастного принципа взаимодействия. В какие-то моменты у взрослых участников РВО может возникнуть мысль о том, что они взрослые (заменяв детей) во многом быстрее, лучше и эффективнее смогли бы организовать решение бытовых вопросов, организации занятий, проведения спортивных мероприятий.

Важно помнить, что в РВО процессы обучения и отработки навыков невозможно организовать без ситуаций анализа ошибочных действий ребят. Для взрослого, как более опытного и уже прошедшего этот возрастной этап, конечно, проще заменить ребенка и выполнить его функциональные обязанности: составление расписания, обеспечения порядка, проведение зарядки, организации КТД. Но именно в этот момент, подменяя подростка или юношу, взрослый не может выполнить свою основную функцию, к которой подготовили его природа и общество: обеспечения обратной связи, рефлексии, защиты, идейно-пространственного насыщения взрослеющего человека.

Разновозрастное взаимодействие имеет большой воспитательный потенциал, который обеспечивает: более широкие возможности для овладения учащимися культурных ценностей; успешность освоения школьниками различных социальных ролей; преобразование имеющегося опыта старших и обогащение, развитие опыта младших детей; социальную и социально-психологическую защиту в виде помощи старших младшим при организации их жизнедеятельности, поддержки тех учащихся, которые не могут реализовать себя по тем или иным причинам в группе сверстников; подготовку к социальной самозащите, предполагающей обучение принимать самостоятельные решения в сложных ситуациях, устанавливать контакты с различными людьми в постоянно меняющихся условиях; преодоление психологической депривации.

В ходе нашего исследования было установлено, что, с одной стороны, процесс воспитания, как нелинейный и ассиметричный, в силу постоянно меняющихся социальных условий существования системы в конкретный исторический период и перманентного изменения субъектов всегда существенным образом определяет и усиливает эффективность показателей результатов воспитания в системе в целом, которая находится в прямой зависимости от социального заказа ограниченного временного периода. С другой стороны, неравновесный характер разновозрастного объединения лишь предположительно регламентирует результат формирования у подростка определенных личностных установок, востребованных временем в настоящем, а в большей степени закладывает смыслоопределяющие

нравственные установки и определяет модели поведения, которые будут востребованы в будущем. Рассмотрим причины появления социального явления РВО.

2.4. Социально-обусловленная и субъектно-деятельностная необходимость РВО

В основу социального существования человека положено объединение с другими людьми, так как одной из самых древних разновозрастных воспитательных систем является **семья**. Члены этого социального объединения связаны узами кровного родства и чувством родовой ответственности. Это сообщество имеет закреплённую обычаями, традициями, нравственными и правовыми нормами структуру, в рамках которой его членов — детей и взрослых объединяет заданная правилами процедура отношений: между старшими и младшими детьми, между детьми и родителями, между родителями и людьми пожилого возраста. Эти отношения определяют психологический климат семьи. В нем формируется восприятие детьми людей, всей окружающей действительности, самих себя. При таком условии, семья рассматривается как воспитательная система разновозрастного объединения микроуровня, объединяющая небольшое количество людей, которые обеспечивают подростку основополагающий комплекс информации о ведении семейной жизни, родовых традиций и коммуникации с другими людьми.

Во-вторых, поскольку необходимость в социализации индивида возникла в период самого начального этапа становления человеческого общества, когда даже не выделялась сама индивидуальность личности, постольку каждый, наученный жизненным опытом взрослый **в роду, общине**, мог потенциально явиться наставником по отношению ко всем, кто не владел на нужном уровне уже созданной культурой. Прежде всего, необученными в социальном плане воспринимались младшие поколения, как наименее приспособленные к условиям существования среди природы и себе подобных существ. Общество в ходе исторического процесса постоянно пыталось выработать методы повышения эффективного приобщения всех индивидов к желаемой системе социальных отношений, осмысления действительности и поведения в типичных ситуациях. В результате в жилой среде постепенно возникла социально-культурная среда, которая выступала как сфера духовного влияния групповой общности на личность. Именно социально-культурная разновозрастная среда и определила необходимость появления воспитательных систем РВО.

Принуждение являлось на ранних ступенях развития цивилизации естественным и чаще всего используемым воспитательным приемом в семье и обществе. Как пишет К.Г. Юнг, «никто не развивает личность только потому, что ему сказали, что это дело полезное или благоразумное. Природа еще никогда не внимала доброжелательным советам. Только казуальное

действующее принуждение заставляет шевелиться природу, в том числе и человеческую» [166, с. 193].

Обозначенный прием позволял в условиях общинных РВО осуществить формирование сознания и поведения детей всеми, кто хотя бы на 2-3 года был их старше. Не стоит идеализировать этот опыт. Как правило, среди родственников в семье данной деятельностью занимались старшие братья и сестры, которые передавали младшим те социальные знания, которые они недавно приобрели сами или пожилые люди, не участвующие в активной жизнедеятельности взрослых. Опыт включал в себя, как наследуемые из поколения в поколение общеродовые, культурные знания, так и приобретенные в процессе совместной деятельности практические навыки, востребованные обществом на текущий период.

Родовые связи и условия разновозрастного сотрудничества, которые обеспечивали проведение коллективной жизнедеятельности людей, определяли появление новых внутрисистемных отношений. Эти отношения прямым и опосредованным образом влияли на проживание эмоционально насыщенных ритуальных событий и периодов (рождение, свадьба, смерть, праздники, конфликты и другое). Четкость и понятность ритуалов, знание которых во многом определялось принадлежностью к РВО, составляло содержание *специфической родовой информации*, устойчиво сохраняющейся подростком на осознаваемом и неосознаваемом уровне психики и заимствующемся только в результате процесса преемственности. В результате незаметно для себя подростки приобретали знания, умения и навыки в различных областях, прежде всего в области межвозрастного общения в разных социальных группах, включающего компоненты интимно-половой культуры, трудовой этики, ценностной ориентации, этикета, верования, фольклора, родовых традиций и др.

Ю.П. Сокольников пишет: «Исторический процесс развития всей системы воспитания человечества неизбежно вел к появлению в ней новых звеньев: более сложных, укрупненных и расширяющих возможности воспитания человека в воспитательных системах. Важным шагом стало появление **школ, высших учебных заведений, дошкольных и внешкольных досуговых учреждений, культурно-просветительных центров, детских и юношеских общественных организаций, партий, союзов, движений, товариществ, корпораций**» [134, с.20]. Эти звенья, по Ю.П. Сокольникову, представляют собой своеобразные воспитательные системы, обеспечивающие целенаправленное воздействие на тот или иной контингент воспитанников, в котором целенаправленно формируются социальные установки, которые являются своеобразным регулятором поведения личности в обществе. Таким образом, появление множества вариантов разновозрастных объединений макроуровня в конце XIX и на протяжении всего XX века обусловлено не только укрупнением промышленного производства, но и возникновением сильнее по значимости фактора формирования господствующей культуры общественного мнения.

Третья причина обусловлена тем, что общество в ходе исторического процесса, по мере усложнения социальных организмов, укрупнения городов, возникновения государств и развития коллективных общностей (род-народ-человечество), постоянно пыталось выработать методы повышения эффективности приобщения всех субъектов к желаемой системе восприятия действительности и нормированного поведения в социально типичных ситуациях. На определенном этапе развития человеческой цивилизации влияние макросреды становило настолько могущественным, что, изменения естественные, непосредственные межличностные связи людей, например в семейном воспитании, на микроуровне, стало устанавливать межличностные связи макроуровня.

К сожалению, социально-психологические особенности процесса появления и развития укрупненных разновозрастных объединений в мировой и отечественной науке исследованы пока недостаточно. Есть основания полагать (с точки зрения концепции системного понимания воспитания, ведущей идеей которой является идея системности воспитания, этапов развития системы и смены одних систем другими), что каждая эпоха развития человечества создает особые условия для возникновения и развития нового типа воспитательной системы на микро и макроуровнях.

Вместе с тем, не только социальные условия явились причиной возникновения воспитательных систем разновозрастных объединений. Взаимодействие возрастов предопределено внутренним стремлением самой личности к познанию окружающего мира, в котором другие люди и их поведение являются главными объектами такого познания. Я. Корчак пишет: «особое место занимают игры, цель которых – проверка силы, познание своей цены; а это удастся достичь, лишь сравнивая себя с другими... Пятилетний ребенок может быть допущен в общество восьмилетних, а тех могут в свою очередь принять к себе десятилетние, которые уже выходят одни на улицу и у которых есть пенал с ключиком и записная книжка. Такой, старше тебя на два класса, мальчик разрешит многие сомнения, за полпирожного или даже даром просветит и обучит... Он видел утопленника, знает, как рождаются дети, и умеет из бумаги сделать кошелек. И не только говорит, что умеет, но и сделал бумажный кошелек, а мама этого не умеет» [59, с. 52].

Таким образом, разновозрастное общение, независимо от культурно-исторического периода развития общества, является жизненно необходимым для развития личности самостоятельным источником информации. Взаимодействуя с окружающими в процессе различных видов деятельности: во время игр, спортивных занятий, включаясь в неформальные контакты со сверстниками, старшими и младшими ребятами, родственниками, знакомыми, учителями и другими людьми, подросток получает разнообразные знания, *как о предметном мире, так и о мире идей и отношений*. Это очень эффективный путь познания. Наши наблюдения показали, что информационный взаимообмен в разновозрастных группах характеризуется высоким уровнем понимания и быстрым усвоением

материала, низкой избыточностью информации, экономией затрат времени. Разновозрастное общение можно назвать универсальным портативным средством трансляции и усвоения информации.

Д.Б. Эльконин считает, что усвоение детьми задач, мотивов, норм отношений, существующих в деятельности взрослых и более старших людей, осуществляется через **воспроизведение или моделирование этих отношений** в организованной деятельности детей в сообществах, группах, коллективах [165, с. 33 - 34].

А.Н. Леонтьев отмечает, что взрослый, прежде всего, выступает перед ребенком не со стороны случайных и индивидуальных качеств, а как носитель определенных видов общественной по своей природе деятельности, осуществляющий конкретные задачи, включенный при этом в разнообразные отношения с другими людьми и подчиняющийся выработанным нормам. На самой деятельности взрослого человека не указаны ее задачи и мотивы. Внешне она выступает перед ребенком как преобразование предметов и их производство. Осуществление этой деятельности в ее законченной реальной форме и во всей системе общественных отношений, внутри которых только и могут быть раскрыты ее задатки и мотивы для детей недоступно [97, с. 143].

Мы утверждаем, что в разновозрастных подростковых объединениях в процессе такого моделирования отношений подросток как раз и сталкивается с необходимостью овладения новыми предметными действиями, без которых в дальнейшем нельзя осуществлять деятельность взрослых. На наш взгляд, подростки моделируют эти отношения отнюдь не с целью уподобления взрослым, а лишь, стремясь достигнуть результата, используя наиболее известные и освоенные в прошлом поведенческие модели. Нами было установлено, что в любых семейных, родовых и наследственных отношениях позиция взрослого воспринимается как значимая и важная. Этого не наблюдается по отношению к взрослым, с которым у подростка нет духовно-родственных связей и отношений.

Правильно организованное РВО способно в достаточно быстрый период создать условия для выработки, тренировки и закрепления навыков семейного типа социального взаимодействия. Это взаимодействие обусловлено не только принуждением разновозрастного окружения, т.е. воздействием внешнего уровня, но и внутренней активностью самой личности, направленной на удовлетворение преемственно-родовых потребностей: общения с другими людьми, реализации полученных знаний для проявления и утверждения себя в мире, передаче уже имеющегося опыта последующим младшим поколениям. Обозначенные потребности вскрывают ограничения семейного общения в сравнении с общением в разновозрастных объединениях количественно большего, по сравнению с семьей, размера. Таким образом, стремление людей разного возраста к объединению социально обусловлено:

— наследственно-родовыми задачами, потому что люди, не могут выполнить в одиночку многие функции по продолжению рода и жизнеобеспечению;

— отсутствием у человека готовой программы поведения в обществе, обучение которой реализуется за счет активизации усилий представителей старших поколений;

— общественным характером существования человеческой цивилизации, в зависимости от развития которой закономерно появление самого разного типа воспитательных систем микро и макро уровня;

— субъектно-деятельностной позицией самой личности, связанной с потребностью субъекта в саморазвитии и самореализации своих личностных свойств в социальном окружении, которое всегда представляет собой разновозрастный контекст.

2.5. Многоугольник связей и форм взаимодействия

Многие исследователи видели огромную воспитательную силу в неформальных объединениях детей разного возраста, так как они гибки, подвижны, обладают интегрирующей коммуникацией, находятся в близком соприкосновении с жизнью и разнообразны. Вместе с тем, утверждалось и то, что эти свободные детские и молодежные организации, уличные, дачные, внешкольные, клубные объединения причиняют большое беспокойство взрослым. Они возникают как самостоятельные образования, быстро создаются, достаточно устойчиво функционируют какое-то время и быстро распадаются. Рассмотрим примеры эмпирического описания.

С.Т. Шацкий утверждал, что разновозрастные группы, скопления, объединения, отряды, клубы возникают благодаря могучему социальному инстинкту, особенно обостряющемуся во время невероятно событийно наполненной жизни эпохи революционных преобразований. В исследованиях С.Т. Шацкого установлено, что совместный труд, равноправно объединяющий мальчиков и девочек, детей и взрослых, запускает процесс межвозрастного взаимодействия, выравнивая отношения, обеспечивая для педагогов успешность результата воспитания.

В книге «Бодрая жизнь» Шацкий так описывал данный опыт: «Чем больше такого дела, за которое равноправно могли бы взяться и мальчик, и девочка, тем отношения становятся свободнее, непринужденнее». В результате, было определено, что в создании равноправных отношений большое значение имеют совместные игры, в которых статусные, половые и возрастные различия не играют большой роли, а значительное внимание уделяется культуре межвозрастного общения. [157, с. 158].

С.Т. Шацкий также увидел закономерность проявления признака увеличения уровня эффективности результатов воспитания и социализации, через проявление признаков повторяемости и использования объединения усилий всех участников. Исследователем было отмечено, что при равномерном распределении работы, в результате объединения коллективных сил подростков разного возраста и взрослых людей даже самая

трудоемкая работа перестает вызывать напряжение и нежелание ее выполнить, а напротив запускает процесс коллективного творческого поиска методов облегчения тяжелого физического труда.

Рассматривая бытовые процессы мытья посуды, стирки, уборки помещений, приготовления пищи, обучения нормам литературного языка и т.д., исследователь установил, что главной задачей применения воспитательного потенциала разновозрастного объединения становится поиск, экспериментальная проверка и применение **принципиально новых способов взаимодействия людей, которые обеспечивают ускорение и облегчение даже самых трудоемких процессов**. Например, автор увидел, что **групповое обсуждение проблемы, рассмотрение различных вариантов мытья посуды, предложенных старшими и младшими, экспериментальная проверка**, привели разновозрастную общину к выводам, что, только объединив усилия людей разного возраста, **можно в минимальные временные сроки (полчаса) достигнуть наиболее быстрого результата** с максимальным качеством чистоты [Там же, с. 168].

В разновозрастных общинах С.Т. Шацкого объединялись до 100 и более детей и взрослых. Рассматривая вопрос о неформальных объединениях детей и юношей разного возраста, С.Т. Шацкий подчеркивал, что именно в них субъекты разного возраста способны научиться производить внутреннюю подстройку под требования системы, сохраняя при этом свою активность, инициативу, возможность самоопределения и развития творческой индивидуальности (выделено Л.К.) [Там же С. 142 – 145]. Мы утверждаем, что это во многом обеспечивает индивидуальные и коллективные изменения, как отдельной личности, так и всего сообщества в целом.

Многолетние практические наблюдения О.И. Пантюхова и И.Н. Жукова в скаутских и пионерских отрядах позволили установить, что при условии включенности подростков в общественно значимую деятельность, воспитательная система разновозрастного объединения становится эффективным инструментом гражданско-патриотического воспитания. И.Н. Жуков установил, что опыт жизни в разновозрастном объединении позволяет, с одной стороны адаптировать подростка к уже существующей в обществе на данный период системе патриотических ценностей и гражданских отношений, а с другой – позволяет вывести взрослеющего человека на уровень эмоционально-нравственных, принципиально новых для данной системы отношений будущего Общества. Кроме того, И.Н. Жуков видел воспитательный потенциал разновозрастных групп в реализации методики длительной игры, позволяющей привить юношам рыцарское отношение к окружающим, любовь и преданность к Родине, заботливое и благожелательное отношение ко всем людям. На эту особенность проектирования будущего РВО также обратил внимание А.С. Макаренко.

В своих работах А.С. Макаренко дает подробную характеристику методов использования воспитательного потенциала РВО. По классификации А.С. Макаренко отношения нового времени, определяют: 1) постановка

опережающих задач, улучшающих действительность; 2) свобода и простота в отношениях между людьми, в процессе коллективной деятельности детей и взрослых; 3) требовательность законодательных органов и строгая социальная ответственность личности; 4) четкость и определенность всего распорядка жизни в воспитательной системе, когда люди объективно приходят к мысли о совместном управлении, разработке коллективного законодательства и делегирования полномочий.

По А.С. Макаренко, высокая эффективность результатов воспитания обеспечивается при помощи механизма ослабления отрицательных и усиления положительных черт характера детей и подростков. Именно здесь он видел наибольшее применение воспитательного потенциала, проявляемое через реализацию силы коллективного воздействия в границах организованного разновозрастного сообщества. При таком условии, по А.С. Макаренко, планируемые результаты воспитания достигаются достаточно быстро, так как каждое поколение, с одной стороны, подвергается целенаправленному воздействию других поколений, с другой, в свою очередь, целенаправленно воздействует на них. В результате при специально установленной системной иерархии сближения возрастов передача жизненно важной воспитывающей информации происходит без принуждения. Все это определяет отношения, деятельность и способы поведения участников [79, с. 448].

А.С. Макаренко установил, что демократические принципы, положенные в основу организации разновозрастного объединения, обеспечивают четкую систему обязанностей и прав, определяющих внутреннюю иерархию и социальную позицию каждого субъекта в воспитательной системе. Похожие выводы были сделаны в результате практических, многолетних наблюдений за разновозрастными объединениями в приюте Я. Корчака, «Лиге лесных умельцев» Э. Сетона-Томпсона, школе «Саммерхилл» А. Нилла, «Свободной школьной общине» Г. Виннекена и других. (Подробнее об этом в 3.7.).

В ходе нашего исследования было установлено, что в результате возникновения разновозрастного объединения подростков, которое естественным образом развивается в течение 3-4 лет, в воспитательной системе зарождаются, устанавливаются, сохраняются **нормы, законы, традиции, которые создают специфическое воспитывающее социальное пространство, соответствующим образом организованное, целенаправленное, эмоционально наполненное и требовательное для каждого воспитанника и воспитателя.**

Анализ практических результатов, полученных В.А. Караковским, М.И. Рожковым, Л.В. Байбородой и других, с одной стороны, подтверждает выводы С.Т. Шацкого, И.Н. Жукова и А.С. Макаренко, с другой стороны – последовательно развивает понимание проблемы ресурсного обеспечения воспитательного потенциала разновозрастного объединения.

Результаты наших наблюдений за разновозрастными объединениями микро и макро уровня показывают, что субъектный компонент создает

условия, когда субъект-субъектные отношения учитель—ученик; ученик – учитель становятся осознанным фактом определенной системной иерархии, имеют визуальное повторение в каждом поколении и определяются стремлением двух субъектов реализовать функции: **учителя (старшего не по возрасту, а по опыту и знанию)** передать знания, умения, навыки, нравственную программу наследнику; **ученика (младшего не по возрасту, а по опыту и знанию)** получить информацию, в свою очередь, передать то, чем владеешь следующему поколению. В результате чего разновозрастное объединение становится высоко эффективным инструментом целенаправленного воздействия на личность подростка при условии понимания важности каждого возраста и сближения возрастов между собой, когда подростки обучают младших школьников, юноши — подростков, взрослые — юношей. Переход через возраст возможен, так же как возможна обратная взаимосвязь, при условии сформированной потребности младших выстроить отношения со старшими ребятами и взрослыми, и при условии сформированной потребности старших обучаться у младших. Закономерно, что основным системообразующим компонентом является **устойчивое объединение людей разного возраста, живущих в определенный исторический период развития человеческого сообщества, в связи с этим ускорение всех процессов определяет и изменение предполагаемых результатов воспитания (диагностико-результативный компонент), а также информационного взаимодействия (информационный) и преодоления кризисных периодов развития (коммуникативный).**

2.6. Осязаемые и неосязаемые ресурсы разновозрастных групп

Показателями высокоорганизованной системы разновозрастного объединения являются: благотворительная направленность деятельности, коллективное планирование, коллективное исполнение и коллективная оценка сделанного, чередование творческих поручений, ротация выборных руководителей, институт временных «советов дела» при высшей власти «общего сбора», сетка традиций, многодневные «сборы», летние палаточные лагеря, коммунарский дух и многое другое. Коллективный характер процессов в разновозрастных коммунарских объединениях отмечают многие исследователи.

Многочисленные свидетельства очевидцев подтверждают, что во время коллективных творческих дел разновозрастных коммунарских объединений: (КТД), «Радость детям», «Радость селу», «Помощь детскому дому», «Трудовой десант», «Идеологический фронт» удивляла, а порой «захватывала», непривычная атмосфера всеобщего эмоционального подъема, дружеского общения, взаимопомощи, стремления сделать всякое дело сообща. Р.С. Варганова обозначила, что главным условием эффективного функционирования такого рода объединений становится организаций крупных значимых дел, которые сплачивают участников, создавая условия для проявления творчества и инициативы [146, с. 26 - 27].

В данной работе мы остановимся подробно только на рассмотрении двух явлений, характеризующих показатель объединения воспитательных усилий участников. Первое явление получило в литературе название **«коммунарский дух»**. Второе – **«общий сбор»** – как орган коллегиального демократического управления разновозрастным объединением.

В документальных свидетельствах и воспоминаниях многих участников коммунарских объединений утверждается, что в «коммунарстве» главное не идеи и не дела, а именно «дух», т.е. атмосфера, свойственная именно коммунарскому объединению [132, с. 79]. В.А. Караковский, применивший методику проведения коммунарских сборов в условиях массового общеобразовательного учреждения г. Москвы (800 – 1500 учащихся), установил, что атмосфера, возникающая во время коллективных творческих дел (КТД), удивляет, заряжает, заражает, привлекает и высоко эффективно влияет (в воспитательном плане) на каждого участника [45, с. 55].

Нами установлено, что такую форму эмоционального проявления коллективной силы А. С. Макаренко обозначил термином **«мажор»**. С.Т. Шацкий называл появление такого эффекта в системе **«товарищеским подъемом»**. И.Н. Жуков определял это явление как **«единение душ»**. Я. Корчак называл его **«коллективной совестью»**. В.П. Крапивин определил его как **«отрядная атмосфера»**. Последователи И.П. Иванова описывали это явление как **«коммунарский дух»**. Как отмечает выпускники коммунарских клубов, ленинградского КЮФа (И. Аванесян), объединений-последователей, входящие в состав московской коммунарской системы Хавской (М. Кожаринов, С. Тишин), петрозаводских коммунарских объединений и центров (С. Воздвиженский, Д. Рогаткин), свердловского «Алого Паруса» (А. Загорюев), пермского клуба юных коммунаров (И. Зуева, А. Басс), в коммунарстве многих привлекал именно «дух».

Исследователи синергетики Э. Кемпбелл, К. Саммерс Лачс определили данное явление как **«динамичный синергизм невидимых активов»** [67, с. 81]. Вслед за Э. Кемпбеллом и К. Саммерс Лачс, мы понимаем «невидимые активы личности и разновозрастного объединения» как присущие человеку и разновозрастному объединению материально не выраженные внутренние ресурсы, обеспечивающие процесс динамичного развития личности и всего разновозрастного объединения в целом. В нашем исследовании «невидимый актив» понимается как ***психологический эффект, выраженный в качестве всеобщего эмоционального подъема, ярко проявленного через доброжелательное свободное общение, взаимопомощь в процессе деятельности, энтузиазм, творчество, возникающие в результате межвозрастного взаимодействия людей.***

В литературе неоднократно указывается, что именно появление «невидимых активов», особым образом сплачивает объединившихся людей, что позволяет им выполнять сложные социальные и воспитательные задачи. Процесс создания и результаты крупных социально значимых дел усиливают связи в отношениях между людьми, определяя последовательное

наращивание воспитательного потенциала, который, в свою очередь, требует нового еще более значимого дела. Рассмотрим три примера.

В воспоминаниях одного из скаут-мастеров Г. В. Радецкого указано: «Во время Первой мировой войны (1914 г.) скауты несли службу связи при различных учреждениях Общества красного Креста, работали в качестве помощников санитаров в лазаретах, организовывали бюро по подыскиванию квартир для беженцев, несли дежурство на вокзалах железных дорог для оказания помощи прибывающим семействам беженцев, оставались с детьми, когда родители уходили в город. Герл-скауты широко развивали свою помощь на питательных пунктах, в госпиталях, на складах перевязочных материалов, в детских приютах. Особо отмечали санитарную команду, сформированную из скаутов старшего возраста, которым охотно помогали младшие ребята. *Эта команда всегда бралась за особо трудную работу, (выделено Л.К.)* например, помогала при разгрузке военных санитарных поездов. Сначала скауты помогали раненым выходить из вагонов, провожали их до санитарных автомобилей и сопровождали до указанного госпиталя. Затем, стали нести дежурства, помогая персоналу госпиталя, ухаживая за ранеными воинами и исполняя их поручения и просьбы» [117, с. 45].

Как пишет участник коммунарского движения 60-х В. Л. Ситников: «14-17 летние пацаны и девчонки разрабатывали программы переустройства окружающей жизни, искренне веря в возможность их реализации. Наш Свердловский «Алый Парус» с 1965 по 1970 год каждое лето выезжал на строительство самой крупной в Европе Рефтинской ГРЭС, где десятки девчонок и мальчишек, при участии нескольких взрослых (самой старшей из которых – Римме Варгановой, было около 30, а остальным «взрослым» не было и 20) валили лес под водохранилище, асфальтировали дорогу, помогали в строительстве гидроэлектростанции. А между летними Рефтами шла кипучая работа по «оживлению» школьного самоуправления, по организации трудовых, военно-патриотических и других творческих дел» [146, с. 4 – 5].

П.Т. Ширяев, экспериментально объединив в разновозрастные отряды детей, подростков, юношей 1– 4– 7– 10; 2–5–9–11; 3– 6– 8– 11 классов, проживающих в семьях и не имеющих родителей, установил следующее. 1) Дети разного возраста, объединяясь с взрослыми: **во-первых**, в сравнении с контрольными одновозрастными группам, начинают помогать друг другу в процессах обучения и социализации, при помощи создания особого информационного поля, которое обеспечивает участников межвозрастных отношений необходимой дополнительной информацией. 2) Уровень компетентности знатоков, предъявляет дополнительные требования к знаниям учителей, обеспечивая дополнительные стимулы к развитию педагогов в освоении учебно-профессиональной деятельности. 3) Ребята достаточно быстро осознают отличие этих отношений, от уже имеющихся в накопленном социальном опыте, и начинают создавать социально-нравственное устойчивое воспитывающее пространство, которое не зависит от постоянного контроля взрослых. 4) Не являясь родственниками по крови,

дети разного возраста начинают испытывать по отношению друг к другу симпатию и родственные чувства, несмотря на разницу в уровне интеллектуального, социального и физического развития.

Говоря о специфике разновозрастного объединения в школе-интернате, П.Т. Ширяев подчеркивает, что при выполнении воспитательных задач объединение такого типа особым образом организует **систему отношений** между людьми. Исследователь установил, что разновозрастное объединение, имеющее увеличенную по количеству субъектную составляющую (до 400 человек и более) и не связывающее субъектов кровнородственными обязательствами, все равно порождает, по П. Т. Ширяеву, семейные духовно–нравственные отношения. [29, с. 256 – 258].

Рассмотренные примеры важны в свете проблемы нашего изучения. Они подтверждают, что связи и отношения между представителями разных поколений, которые С.Л. Рубинштейн называет «**межвозрастными**», П.Т. Ширяев – «**семейными**», В.Д. Семенов – «**общинными**», С.Т. Шацкий – «**артельными**», А.С. Макаренко – «**коллективными**», И.П. Иванов, В.А. Караковский, Р.В. Соколов, В.Л. Ситников и другие – «**коммунарскими**», Б.З. Вульф, В.П. Крапивин, М.И. Рожков, – «**разновозрастными**», *являются системообразующим фактором, определяющим величину, мощность и предел воспитательного потенциала разновозрастного объединения*. Их характеризует эмоциональная насыщенность и социально-нравственная устойчивость. Им присуща альтруистическая и позитивная проявленность личности. Понятия чести, достоинства, дружбы, солидарности предельно выражены в них через большую силу целенаправленного коллективного внушающего воздействия на подростка, которое выполняют специальные органы совместного управления.

Выявленный тип межвозрастных отношений обеспечивает появление ощущения безопасности воспитательного пространства, а также усиление реализации субъектами адаптивной, коммуникативной, креативной функций. Как показали наши наблюдения, разновозрастный состав субъектного компонента во многом определяет и усложняет характер системных связей, когда каждый компонент воспитательной системы РВО начинает выполнять функцию не одной, а всех действующих сил. При таком условии РВО создает такой феноменальный по силе уровень отношений компонентов (элементов, потоков, энергетических импульсов), который, существенно **усложняет и усиливает все компоненты, функции, свойства, факторы и связи воспитательной системы**, определяющие величину ее воспитательного потенциала. Особо подчеркиваем, что только обозначенное усиление усложняет все типы связей, изменяя содержание всех компонентов воспитательной системы, в частности, систему управления.

В разновозрастном объединении объективно появляется необходимость коллективной постановки задач, распределения организационных полномочий и субъектной ответственности за сделанное дело. При таком условии появление и функционирование коллегиальных

органов управления становится необходимым для стратегического планирования деятельности системы и контроля по ее осуществлению.

2.7. Особенности управления в разновозрастном объединении

В условиях разновозрастного объединения появление органов совместного управления (Общий Сбор, Совет Командиров) связано с реализацией специфических социально-психологических функций РВО. Объективно групповые требования ограничивают независимость, сдерживают автономность каждого человека, предъявляя нормы, принятые в коллективе, функциональные обязанности и т.д. Это обеспечивает межгрупповое единство, преемственность в деятельности, развитие и сохранение традиций.

Вместе с тем, для эффективного управления разновозрастной группой необходимо, чтобы коллективные творческие дела обсуждались вместе, планировались вместе, реализовывались вместе, когда старшие и младшие действуют сообща, но при условии точного понимания разделения труда. Как пишет И.П. Иванов, младшие делают все, что они могут сделать самостоятельно, а старшие – то, что еще не могут сделать малыши. Совместное участие в коллективных творческих делах заставляет младших «подтягиваться», чтобы оправдать доверие старших товарищей, не подвести их, действовать как можно успешнее, а для этого они все охотнее воздействуют друг на друга и каждый на себя [42, с. 45].

Кроме того, разновозрастный состав органов управления, с одной стороны, предоставляет простор творчеству каждого участника, помогая включить в деятельность разных людей, а с другой стороны, объективно ограничивает его рамками мировоззренческих взглядов и установок других индивидов, групповыми нравственно-духовными идеалами, выполнением бытовых обязанностей и общественного долга.

При таком условии подростки начинают, сообразуясь с социальными идеалами, вести самостоятельный нравственный и духовный поиск, перестают испытывать агрессию по отношению к другим людям, постепенно развивая такие качества, как наблюдательность, образная, двигательная и другие виды памяти, пространственное воображение, внимательность, эмоциональная устойчивость в экстремальных ситуациях, решительность, выносливость, настойчивость, целеустремленность, дисциплинированность, самоконтроль, эмпатия и др.

Из теории самоорганизующихся систем известно, что поле путей развития и функционирования определяется внутренними свойствами самой системы. В логике такого понимания в системе при любом качественно важном изменении всегда используется внутренний потенциал накопленных субъектных ресурсов. Нами установлено, что в ходе многолетнего функционирования отряда «Каравелла» на каждом новом этапе развития разновозрастное объединение людей требовало обновления системы управления организацией. Если на начальном этапе развития системы

достаточно было одного ответственного руководителя (вожатого В.Крапивина) и Общего сбора, то достаточно быстро (через три года) для оперативного решения локальных задач появился Совет капитанов. Еще через три года, когда увеличилось количество направлений деятельности и были подготовлены собственные педагогические кадры, появился Совет Инструкторов. Инструкторы в течение двух лет проходили стажировку в «Каравелле» и начинали создавать свои отряды в других городах России – с 1975 года появился Совет Выпускников. Когда у выпускников выросли дети, которых они начали приводить в отряд, то с конца 70-х появился Совет Родителей. В начале 80-х, когда в СССР по методикам «Каравеллы» работали 30 разновозрастных отрядов, то появился Совет руководителей РВО.

В настоящее время общественно-государственный статус и разновозрастной состав участников отряда определил следующую структуру управления в РВО «Каравелла». В управлении воспитательной системы отряда «Каравелла» задействованы один ответственный и подотчетный лидер-руководитель и 7 групп Советов. Совет – коллегиальный орган управления, объединяющий группу людей, которые принимают управленческие решения, отвечают за их реализацию и контроль. Структура управления отряда «Каравелла» представлена в схеме 1.

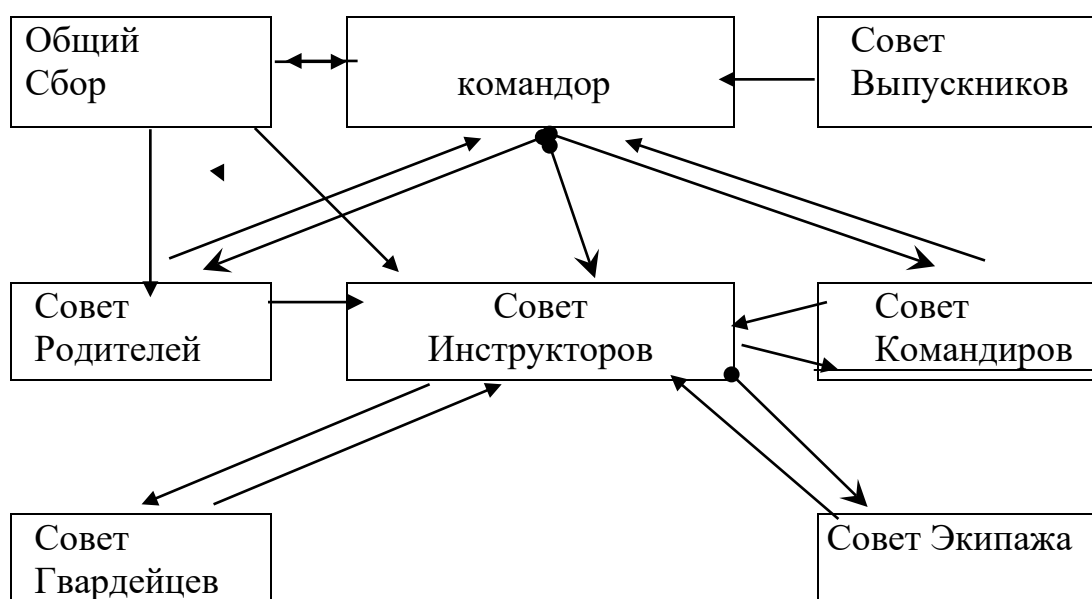


Схема 1

Общий сбор принимает решения по стратегическим вопросам жизнедеятельности отряда. В работе Общего Сбора принимают участие все ребята и взрослые основного состава организации. При условии рассмотрения вопросов, которые затрагивают интересы родителей и выпускников, данные категории участников РВО тоже принимают участие в обсуждении и коллегиальном принятии решений. Общий Сбор выполняет также функцию обучения демократическому управлению, предусматривающему коллективную постановку проблемы, общее

обсуждение вопросов, выслушивание разных мнений, аргументацию собственных позиций.

Командор принимает решения, касающиеся общего руководства: комплектование педагогического состава, соблюдение идеологической программы, определяющей соответствие поведения участников основополагающим принципам и нормам организации. Командор выполняет также социально-педагогические функции.

Совет выпускников включает наиболее активных выпускников, которые продолжают участвовать в деятельности РВО (приводят заниматься своих детей). Совет выпускников выполняет функции дополнительной финансовой, методической, плано-диагностической помощи организации.

Совет родителей решает вопросы взаимодействия семьи и разновозрастного объединения при организации коллективных дел организации. Совет родителей выполняет совещательную, плано-диагностическую, экспертно-контролирующую функции.

Совет инструкторов включает весь инструкторско-педагогический состав независимо от статуса, возраста и пед.стажа. В нем объединены взрослые (25 и старше), студенты (18-25), старшеклассники (15-17), инструкторы-стажеры – ребята, курирующие какие-то разовые проекты (13-15 лет). Инструкторский совет осуществляет коллективное целеполагание, планирование, организацию деятельности как реализацию плана, учет и контроль результатов в рамках работы всей организации.

Совет командиров включает командиров экипажей. Количественно ограничен до 20 человек. Совет командиров осуществляет коллективное целеполагание, планирование, реализацию плана в виде конкретной деятельности, организацию учета и контроля на уровне каждого направления работы организации.

Совет гвардейцев включает две группы: барабанщиков (16 человек) возраст от 9 до 13 лет и знаменную (6 человек), возраст от 14- до 17 лет. Каждая группа имеет ограниченный количественный состав и функциональные обязанности. Совет гвардейцев осуществляет коллективное целеполагание, планирование, реализацию плана в виде конкретной деятельности, организацию учета и контроля на уровне согласования внутригрупповых решений и осуществления совместной деятельности.

Совет экипажа осуществляет коллективное целеполагание, планирование, реализацию плана в виде конкретной деятельности, организацию учета и контроля на уровне согласования внутригрупповых решений и осуществления совместной деятельности в рамках микрогруппы – экипажа (от 4 до 10 человек в зависимости от управленческого стажа командира). Установлено, что в подростковом разновозрастном объединении может быть от 3 до 10 экипажей (команд, звеньев, отрядов и т.п.).

Каждый из Советов является полифункциональным коллективно-коллегиальным органом управления своего уровня. Основные функции советов управленческие, методические, социально-педагогические.

Функции демократического управления включают: законодательную, совещательную, планово-прогностическую, корректирующую и экспертно-контролирующую.

Законодательная функция выражается в принятии коллективных решений в Советах всех уровней, принимаемых открытым голосованием. *Совещательная* функция выражается в открытом обсуждении вопросов и рекомендаций по их решению. *Планово-диагностическая* функция выражается в обсуждении и понимании разновозрастным составом участников перспектив развития воспитательной системы, коллективном планировании деятельности, составлении программ и грантовых проектов. *Корректирующая* функция обеспечивает внесение изменений и поправок в планы работы, правила поведения и внутреннего распорядка. *Экспертно-контролирующая* функция выражается в заслушивании отчетов управленцев всех уровней Советов о деятельности и выполнении взятых на себя обязательств.

Социально-методические функции включают: информационную, обобщающе-аналитическую, активизирующую, обучающую, развивающую.

Информационная функция обеспечивает грамотный процесс передачи и принятия информации, оповещение субъектов о состоянии всех компонентов, обеспечивающих процесс жизнедеятельности системы. *Обобщающе-аналитическая* функция позволяет проанализировать состояние уровня преподавания учебных курсов, качество знаний, уровня воспитанности, дисциплинированности ребят, достижений выпускников; обобщить эффективные результаты собственного опыта, ошибки и неудачи. *Активизирующая* функция предоставляет возможность объединить усилия всех участников разновозрастного объединения для решения организационных, управленческих, научно-методических и социально-педагогических задач. *Обучающая* функция помогает обеспечить преемственность поколений, подготовку собственных педагогических кадров путем передачи информации о знаниях, умениях, навыках, педагогических приемах каждого участника воспитательной системы. *Развивающая* функция обеспечивает уровень развития педагогического мастерства каждого субъекта, овладение формами, методами, и приемами обучения, дающий наибольший эффект, применение прогрессивных образовательных технологий.

Социально-педагогические функции управления включают: правозащитную, коммуникативную, обучающую, воспитательную.

Правозащитная функция обеспечивает выполнение правовых норм по отношению к участникам разновозрастного объединения.

Коммуникативная функция обеспечивает связи отрядного коллектива с представителями других организаций России и Международного сообщества.

Обучающая функция выражена в проявлении индивидуальности, которая реализуется в форме предоставления возможности освоения управленческих навыков каждому участнику разновозрастного объединения. Индивидуальный способ управления проявляется: управленцем младшего

уровня в форме внесения предложений, обсуждения и принятия решений внутри микрогруппы; командиром в планировании, организации и контроле процесса деятельности внутри своего экипажа; инструктором (педагогом) в осуществлении деятельности в рамках своего учебного курса и раскрытии своего способа управления большой группой людей; родителем в выполнении социально-родового плана развития своей семьи и активном участии в направлениях деятельности отряда; выпускником в корректном предъявлении своих предложений по направлению развития системы; командором в определении стратегического направления развития системы; участником общего сбора в процессе принятия коллективных решений, направленных на обеспечение жизнедеятельности и сохранения организации.

Воспитательная функция обеспечивает преемственность поколений, определяющих нравственно-духовные ориентиры, моральные и материальные стимулы каждой личности. Воспитание личности в РВО происходит в процессе подготовки и проведения Советов, коллегиального обсуждения, принятия и исполнения решений. Коллективное управление воспитывает сознательную внутреннюю дисциплину, ответственность, способность к планомерной деятельности каждого участника (независимо от возрастных различий). Формирование групповой и личной мотивации обеспечивает выработку системы общих взглядов на коллективную деятельность, получение личного удовлетворения от осознания и понимания процесса совместного управления с другими людьми (соуправления).

Приоритетность каждой из функций зависит от целевых установок и задач разных групп совещающихся. Разновозрастный состав участников управленческих органов позволяет проводить Советы в формах: Совета-дискуссии, Совета-диалога, Совета-КТД, Совета-творческого отчета, Совета-инструктивного совещания и др. Данная модель управления осуществляется в условиях регламентирующего управления, функцию которого выполняет в Совете каждого уровня специальный ведущий. Регламент, ход обсуждения вопросов, варианты предложений и решения фиксируются в специальном документе: журнале советов.

Опыт показывает, что такой управленческий механизм позволяет на протяжении длительного времени сохранить в системе нормы, традиции, правила, символику, форму и содержание, определяющие стабильное функционирование и позитивную целенаправленность системы.

Анализ работ исследователей проблемы эффективного использования воспитательного потенциала разновозрастного объединения показал, что, привыкая работать вместе, жить вместе, играть вместе, управлять вместе подростки приобретают навыки межвозрастных отношений, направленных на удовлетворение природной информационно-предметной потребности познания мира и людей.

Попробуем понять причины малого использования воспитательного потенциала РВО в массовой психолого-педагогической практике.

2. 8. Техника безопасности: природа против социализации

Необходимо учитывать, что уличные компании и общественные объединения, которые в настоящий период становятся предметом пристального научного изучения (А. В. Мудрик, Р. В. Соколов, Ю. В. Шинкаренко, и другие), всегда имеют разновозрастный состав. Согласно исследованиям А. В. Мудрика установлено, что 20% информации, которой владеет современный подросток, усваивается им из средств массовой коммуникации. Остальные 80 % приходят по каналам межличностного общения, в котором неформальные разновозрастные объединения играют доминирующую роль [Там же, с. 72].

Л. И. Новикова отмечает, что улица — друг и враг одновременно. Педагоги всех времен и народов решают только один вопрос, как усилить ее дружеское влияние и ослабить нередко причиняемый ею вред? Один путь — максимально педагогизировать среду, сводя до минимума все стихийные влияния. Второй — тренировка, направленная на подготовку ребят к встрече с негативными или противоречивыми ситуациями. К сожалению, в жизни мы чаще используем первый, то есть стремимся решить задачу, расширяя сферу организованного досуга, чтобы меньше болтались на улице. Сфера организованного досуга — это внешкольные учреждения, детские клубы по месту жительства, оборудованные площадки во дворах и парках. Все они служат базой для проведения досуга детей, для удовлетворения их индивидуальных интересов. Она разрастается эта сфера, но проблема не решается. Потому что уличная среда, которая, кстати, очень разновозрастна, сильнее воздействует. Если у человека нет в социальном опыте закрепленного навыка действия в экстремальной разновозрастной ситуации, он напуган, растерян. (Интервью в апреле 2004 г.).

С. Т. Шацкий предупреждал, что разновозрастные компании в чистом (уличном) виде без педагогического наполнения содержания деятельности не нужно идеализировать, потому что в них вместе с позитивным опытом ребенок достаточно быстро способен приобрести опыт грубых отношений, асоциального поведения, приспособленчества, воровства, разврата [Там же, с. 130-131].

Как пишут А. Т. Куракин и Л. И. Новикова, познавательный интерес нередко приводит подростков в компании старших по возрасту людей. Между школой и улицей существует противоречие как между идеальным и реальным. В одном случае жизнь строится по педагогическим нормам, в строго очерченном круге обязанностей и возможностей. В другом, кажется, что жизнь, не подвержена жесткой педагогической регламентации и насыщена разнообразной информацией, пестрыми событиями, каких не может дать школа. В результате в сознании школьников идет процесс взаимной корректировки того «как надо» и «как есть». Вот как оценивают улицу школьники, ставшие взрослыми: «чем привлекала меня улица? Улица стала для меня просто необходимой школой реальной жизни» [66, с. 40].

Н. К. Рериху удалось вскрыть проблему глубже, не ограничивая ее узко локальными границами уличного пространства. Ученый утверждает, что именно социальная ответственность старших поколений во многом определяет реализацию воспитательного потенциала разновозрастного объединения [110, с. 61].

Практика наших наблюдений показывает, что не только в «уличных компаниях» подросток способен приобрести негативный опыт межвозрастного взаимодействия. Любая разновозрастная группа потенциально всегда сильнее одновозрастной, поэтому процесс развития личности подростка в такой группе идет независимо от желания или нежелания взрослых. Если отношения разновозрастного общения играют лишь вспомогательную роль к основной обучающей деятельности педагога (как это чаще всего происходит в школе) и все сводится к проведению старшими воспитательных мероприятий по плану, который определил педагог, то старшие начинают занимать позицию только помощников учителя по чрезмерной опеке над младшими, а не инициаторов и носителей норм, правил поведения, человеческих отношений. Старшие привыкают к руководящей роли или становятся равнодушными к формальной общественной работе. Параллельно этому у младших идет свой процесс привыкания к зависимой эгоистической позиции в жизни, развитие потребительской психологии, отсутствие навыков самостоятельности в принятии решений помощи старшим и действий в разновозрастном окружении.

В связи с обозначенным аспектом, важно подчеркнуть, что педагогическое управление разновозрастной группой прежде всего сориентировано не на организацию и проведение мероприятий, а предполагает закрепление в мышлении ценностно новых гуманистических образовательных отношений взрослых и детей. Таким образом, позиция взрослого в РВО как раз и определяет допустимые пределы и границы допустимого.

Важно также учитывать требования к функционированию любой воспитательной системы. Оно должно быть:

— **реальным** (отражать потребности и тенденции развития воспитанников и воспитательной системы, в которой они реализуются, в конкретном социальном пространстве); Управленец любого уровня (педагог-инструктор, руководитель направления, родитель) должен осознавать, что бессмысленно ставить перед людьми нереальные задачи и выдвигать нереализуемые требования, если они не могут быть обеспечены условиями и ресурсами;

— **ограниченным** (реализация функций должна быть возможна в планируемое время). Важно помнить, что в каждых сутках 24 часа, из которых, учитывая задачи не только социального развития, но и оздоровления, и эффективного функционирования человеческого организма, жизненно необходимо выделять не менее семи часов на сон и отдых, какое-то время на спорт, труд. Кроме того, у каждого человека должно быть личное

время на индивидуальную рефлексию и понимание процессов, которые с ним происходят.

— **педагогически целесообразным** (реализация функций должна позволить воспитателям возможно лучше выполнять поставленные цели и задачи, обеспечивая в этих условиях максимальное приближение воспитанников к культурно принятому идеалу). Здесь давайте задумаемся, зачем мы занимаемся всем этим. В чем наша основная миссия? Ходить на яхтах, осваивать аэробику, изучать ночное небо и составлять гороскопы или обсуждать вопросы на советах? Ради чего нам – взрослым-руководителям нужно РВО? Если не ради наших встреч, педагогического общения, включенного наблюдения, осваивания новых методик и отработки привычных методов, занятий по интересам, которые мы можем обеспечить в таком объеме и с таким наполнением, только объединяя усилия, знания, навыки, энергию вместе с другими людьми;

— **безопасным** (реализация функций должна иметь здоровьесберегающий характер). Опыт проведения множества сборов РВО показывает, что в разновозрастной группе ребятам хочется отодвинуть все режимные требования и ограничения: посидеть подольше у костра с гитарой, самозабвенно выпускать стенгазету всю ночь напролет, пообщаться с друзьями из других городов после отбоя, заниматься яхтингом без обедов и выходных, осваивать картинг, играть в шахматы и т.д. Но это, как правило, в дальнейшем приводит к быстрому утомлению, выключенности человека из всех процессов, психологической депривации, эмоциональным срывам, нарушениям аппетита и сна.

Предел социально-педагогических функций взрослого участника РВО определяет еще и комплекс новых задач, которые необходимо решать в данный момент, в конкретных педагогических условиях, дабы обеспечить развитие воспитанников, соответствующее потребностям как их собственным, так и потребностям общества и государства в данный исторический период.

Важно подчеркнуть, что причина возрастных и социальных ограничений людей находится в области различия норм и требований, которые предъявляет общество к ребенку и взрослому. В сложных социальных системах нормы поведения и функционирования детей и взрослых различны. **Детский возраст** считается свободным от социальной ответственности, а **взрослый** – перегружен ею. От ребенка требуют послушания и привязанности, от взрослого – самостоятельности и независимости. Контрастность детского и взрослого мировоззрения **затрудняет процесс усвоения подростком**, который находится в условиях переходной позиции, **взрослой роли**, вызывая сильнейшее, эмоциональное перенапряжение. Подобные явления наблюдаются и у взрослых людей, которые встречаются с ситуациями освоения новых социальных ролей, коммуникативных технологий, интеграции культур.

2. 9. Техника безопасности: причины непонимания поколений и границы допустимого использования воспитательного потенциала РВО

Много веков человечество бьется над решением задачи непонимания и неприятия поколений, задаваясь вопросами, где находится предел формирования личности; до какой границы социального развития способен пойти подросток; можно ли перевоспитать юношу или взрослого; насколько реалистичны мечты о духовном воздействии пожилых людей. Об этом пишут классики отечественной литературы А.С.Пушкин, М.Ю.Лермонтов, Ф.М.Достоевский, И.С.Тургенев, Л.Н.Толстой. На это же обращают внимание ученые.

В работах А. С. Белкина, С. С. Зорина, В. А. Караковского, И. С. Кона, О. В. Лишина, А. С. Макаренко, А. В. Мудрика, В. Д. Семенов, К. Д. Ушинского и многих других исследователей неоднократно подчеркивается, что информация, идущая от старших к младшим, их взгляды и привычки не всегда имеют позитивно направленный характер содержания, поэтому вопрос воспитательного предела разновозрастного объединения вызывает в науке наибольшие споры и дискуссии.

И. С. Кон связывает причину непонимания, разделения и ограничения поколений с темпом исторического развития и социально значимых изменений. Чем выше темп исторического развития, чем больше социально значимых изменений осуществляется в единицу времени, тем сложнее механизмы трансмиссии, передачи культуры от старших к младшим и тем избирательнее, селективнее отношение младших к своему социальному и культурному наследию [56, с. 12].

А. С. Белкин, говоря о важности взаимосвязи поколений, подчеркивает, что опыт старшего поколения практически бесценен. Какой бы он ни был: вызывающий уважение, поклонение или ужас, отвращение. Поскольку, как пишет А.С. Белкин, «главный смысл воспитания (в широком смысле этого слова) — передача опыта одного поколения другому, постольку без передачи этой эстафеты невозможен прогресс общества и отдельной личности, так как на удачах, как и на ошибках старших учились и будут учиться подрастающие поколения» [6, с.166]. А. С. Белкин выделяет четыре группы причин, вызывающих напряжение между поколениями:

Первая — опыт представителей старших поколений кажется для молодых людей совершенно несозвучным помыслам молодежи, они не видят в этом опыте личностного смысла, созвучного страстям и бурям сегодняшнего дня. **Вторая** — попытки старших поделиться собственным опытом, предостеречь от ошибок предпринимаются чаще всего в целях назидания, по-фамусовски, для того чтобы заставить раскаяться, а не задуматься, поэтому встречаются молодежью без особого энтузиазма. Волей-неволей старшие пытаются противопоставить свой опыт еще не сложившемуся опыту юношества, заранее обрекая его на повторение опыта других. **Третья** — разговор на эти темы возникает, как правило, в связи с каким-то событием в жизни, которые носят ситуативный, а не продуманно

целенаправленный характер. Если же разговор «за жизнь» начинается без какого-либо видимого повода, он воспринимается подчас как некое старческое брюзжание или как неуместные излияния. **Четвертая** — существует устойчивое и совершенно необоснованное представление о том, что опыт старшего поколения изначально неинтересен для юношества, впервые открывающего мир в его целостности и сложном многообразии. А потому противоречия между поколениями и определения смысла вопроса «для чего я живу?» неизбежны [Там же, с. 167].

Н. К. Рерих существенно обозначает еще одну важную причину. Н. К. Рерих пишет, что, коренное непонимание разновременных поколений объясняется вовсе не поколениями, а совсем другими причинами. Дело не в возрасте, а в состоянии мышления. Н. К. Рерих видел прямую зависимость сохранения ощущения молодости от включенности людей разного возраста в общественно полезную совместную деятельность [110, с. 54 – 65].

Сравнивая результаты развития личности подростков в одновозрастном (классном) и разновозрастном (общешкольном) коллективах, В. А. Караковский установил, что разновозрастное объединение удовлетворяет сущностную потребность личности во все времена: потребность в общении с другими людьми [45, с. 55]. Показателен пример использования воспитательного потенциала в описании процесса развития одного из разновозрастных отрядов, созданного В. А. Караковским.

Отряд был создан педагогическим коллективом искусственным образом для выполнения необходимой для школы полезной деятельности во время пятидневного коммунарского сбора. Однако, в период после сбора подростки (возраст от 11 до 17) лет не захотели расставаться. В результате чего начали самостоятельно собираться на переменах, с целью обмена новостями, договора о встречах после уроков, совместного времяпровождения после школы. Как пишет В. А. Караковский, «это сильно встревожило педагогов, так как ребята охотно искали общения в отряде, где не было навязчивого воздействия взрослых, и не стремились возвращаться в пространство классных коллективов. Родители младших учеников стали серьезно опасаться дурного влияния старшеклассников, вышедших из-под контроля учителей. Начались беседы, настойчивые внушения, напряженные семейные разговоры, но ничего не помогало. Наоборот, ребята еще больше сплотились, еще упорнее искали встреч. Создалась проблемная ситуация: группа учеников разных возрастов решительно уходила из-под влияния взрослых».

В конечном итоге, интуитивно В. Караковский нашел способ преодоления кризиса через реализацию укрупнения выполняемых задач и выравнивания одновозрастных групп. Как пишет исследователь, «когда ситуация накалилась до предела, было принято решение: прекратить отговаривать детей друг от друга, не делать ставку на раскол, а наоборот, признать отряд как коллектив, привлечь к внутришкольной работе и дать ему общественно полезную деятельность в течение всего года. Стремясь оправдать свое признание, ребята работали старательно, с огоньком. В

результате отряд превратился в ударную силу, направленную на общую пользу. К чести ребят надо сказать, что они не замыкались в своем отряде, охотно принимая свою среду новых учеников, желающих быть с ними. Воспользовавшись этим, мы ввели в отряд «свежие силы» из старшего актива и незаметно убавили количество ребят младшего возраста. Сохранив разновозрастный характер отряда, мы сделали его не комсомольско-пионерским, а чисто комсомольским, что облегчило управление им» [Там же].

Мы считаем, что рассмотренный пример наилучшим образом характеризует развитие синергетических процессов, реализации силового потенциала разновозрастного объединения и обозначение предела целенаправленного педагогического воздействия. Постановка педагогами значимых, опережающих задач, ускорила процесс объединения усилий участников для их решения и существенно увеличила показатель групповой сплоченности. **Согласно закономерности развития неравновесной самоорганизующейся системы, усложненный тип связей потребовал усложнение реализуемых задач.** В свою очередь, каждая задача увеличила процесс неравновесного состояния и информационного накопления общесилового потенциала связей и отношений системы.

В результате разновозрастное объединение подростков (как саморазвивающаяся система) самостоятельно приблизилось к кризисному пределу (аттрактору), потребовав качественного изменения управленческой подсистемы: передачи управления от взрослых к коллегиальному органу и укрупнения общественно значимых задач. Коммуникативный компонент в ситуации кризиса обеспечил использование всех внутригрупповых резервов: сплочение группы, усиление связей и отношений, защиту от внешних воздействий других систем и другое.

На наш взгляд, чтобы наиболее эффективно осуществить педагогическое взаимодействие, в подобной ситуации не нужно приводить к возрастному выравниванию группы, как было сделано В. А. Караковским, а необходимо расширить репертуар социальных ролей, увеличивающих варианты реализации психологических и физических возможностей подростков. Смена поручений, коллективный анализ групповых и индивидуальных достижений (общие разговоры и индивидуальные самоотчеты), специально проявленное внимание взрослого к подростку. Применение всевозможных форм коллективной работы взрослых и детей также способствует пониманию и применению перспективных резервов своего личностного потенциала.

Таким образом, не только практические результаты многолетней деятельности РВО «Каравелла» подтверждают, что педагогическое сопровождение разновозрастного объединения помогает найти эффективный способ использования воспитательного потенциала РВО при условии укрупнения задач, направления деятельности РВО на благотворительное служение обществу, выраженному в оказании помощи другим людям и изменения системы управления.

Если воспитательный потенциал разновозрастного объединения имеет объективный характер появления и постепенного накопления внутрисистемного информационного резерва, следовательно, объективно приводит к активизации и использованию необходимых для ребенка, подростка, юноши ресурсов в необходимый и востребованный самой личностью момент жизни. Эти ресурсы направлены на освоение сложных форм человеческого взаимодействия. Однако сам по себе факт пребывания человека в разновозрастном объединении, конечно, не обеспечивает эффективность результатов процессов воспитания и социализации. Только создание специальных условий, способствующих организации воспитательных систем РВО, в котором взрослый-педагог-наставник-куратор-вожак соответствующим образом подготовлен к работе в условиях разновозрастной группы и способен обеспечить ее эффективное функционирование в допустимых воспитательных пределах и социальных границах.

Раздел 3. Закономерности переходного возраста в условиях разновозрастных групп

3.1. Основные положения теории социального развития личности (краткий экскурс)

В контексте развития психолого-педагогического знания проблема социального развития личности занимает важное место. На этот счет существует множество теорий. Общим для всех является то, что человек как личность формируется на протяжении некоторого периода времени в процессе взаимодействия с другими людьми, самим собой и окружающим миром. Как отмечает С.Л. Рубинштейн, такой тип взаимодействия определяет «уровень развития сознания и самосознания личности, в результате которого человек самостоятельно осуществляет нравственный выбор, способен на творческий труд, приносящий максимум пользы обществу, получает личное удовлетворение от результатов» [114, с. 635]. Мы специальным образом начали рассмотрение не с понимания вопроса о процессе развития личности подростка, а с понимания процесса развития личности в целом.

Прежде всего, определим, что мы понимаем под терминами «развитие личности». Мы исходим из понимания, что развитие человека предполагает развитие **организма (физическое развитие)**, **психики (психическое развитие)** и **личности (социальное развитие)**. Таким образом, мы понимаем «развитие человека» как процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере человека; *«Социальное развитие» рассматривается как процесс изменения поведения человека в соответствии с внешним требованием объективного влияния социального окружения, а также внутренними эмоционально-нравственными установками, направленными на проявление ярко выраженного сознательного отношения к жизни с другими людьми.*

Наши определения опираются на фундаментальные положения отечественной и зарубежной теории, посвященной изучению проблем личностного становления человека. При всем разнообразии характеристик понимания развития личности анализ литературы позволяет выявить сущностное значение данного понятия.

Д. Б. Эльконин определяет развитие личности как качественные изменения психических функций человека, которые могут происходить резко, критически и могут происходить постепенно, литически в прямой зависимости от внешних и внутренних факторов [165, с. 24 – 39].

Б. Г. Ананьев пишет: «Лишь в процессе длительного и многокачественного индивидуального развития обнаруживаются объективный ход становления всего нервно-психического аппарата человека, изменение взаимосвязей между всеми его характеристиками, образование и

преобразование различного уровня их интеграции, высшей из которых является структура личности» [2, с. 132].

Разграничивая понятия «индивидуальность» и «личность», С. Л. Рубинштейн отмечает: «Индивидуальность» – говорим мы о человеке ярком, т.е. выделяющемся известным своеобразием. Но когда мы специально подчеркиваем, что данный человек является личностью, это означает нечто большее и другое. **Личностью в специфическом смысле этого слова является человек, у которого есть своя позиция, свое ярко выраженное сознательное отношение к жизни, мировоззрение, к которому он пришел в итоге большой сознательной работы. У личности есть свое лицо.** Такой человек не просто выделяется в том впечатлении, которое он производит на другого; он сам сознательно выделяет себя из окружающего. В высших своих проявлениях это предполагает известную самостоятельность мысли, небанальность чувства, силу воли, какую-то собранность и внутреннюю страстность... Но личность – это не существо, которое просто вросло в среду; личностью является лишь человек, способный выделить себя из своего окружения для того, чтобы по-новому, сугубо избирательно связаться с ним... К человеку, в котором чувствуется личность, редко относятся безразлично, так же как сам он не относится безразлично к другим [Там же с. 638]. Как пишет А. В. Мудрик, «любое проявление личности характеризует ее известную стабильность и в то же время потенциальную возможность ее изменения» [Там же с.12].

Л. С. Выготский выделил два уровня развития детей: «зона ближайшего развития» отражает наличные особенности психических функций ребенка, которые сложились на сегодняшний день; «уровень актуального развития», который отражает потенциальные возможности достижений ребенка в условиях сотрудничества со взрослыми. При этом необходимо удерживать, что действие человека, возникшее в процессе культурно-исторического развития поведения, есть свободное действие, т.е. независимое от непосредственно действующей потребности и непосредственно воспринимаемой ситуации, действие, направленное на будущее» [22, Т.6. С 85–86].

Наши визуальные наблюдения подтверждают, что мотивация каждого уровня социального развития складывается в рамках взаимодействия с людьми разного возраста, и лишь приобретая устойчивую личностную характеристику, позволяет подростку выйти на уровень самостоятельного действия, независимости суждений, ответственной позиции рядом со взрослым.

М. И. Рожков и Л. В. Байбородова констатируют, что развитие личности представляет собой процесс, в котором происходят как количественные, так и качественные преобразования, предполагающие разрешения различного рода противоречий: между потребностями детей и возможностями их удовлетворения; между потенциалом ребенка и возможностями его реализации; между целями, которые ставит перед собой ребенок и условиями их достижения. Эти противоречия проявляются по-

разному на различных возрастных этапах, но именно преодоление обозначенных противоречий является источником развития. Процесс развития личности находится в плоскости рассмотрения инкультурации. Инкультурация подростка является предпосылкой его трансформации во взрослую, способную к адекватному участию в социокультурной жизни личность» [113, с 11– 14].

По нашему мнению, этническая принадлежность индивида обеспечивается посредством освоения им элементов «своей» культуры, из которых главными выступают для него ценности и нормы жизни, деятельности и поведения среди разновозрастного окружения. В результате инкультурации подросток приобретает способность свободно ориентироваться в окружающей его этнической среде, пользоваться большинством предметов культуры, созданных предыдущими поколениями, обмениваться результатами физического и умственного труда, устанавливать взаимопонимание с другими людьми.

Необходимо учитывать, что в ситуации Российской действительности начала XXI века подростки являются привлекательной молодежной средой для самых различных социальных сил, в том числе и криминальных структур, и воинствующих националистов. Поэтому вопрос о личностном самоопределении подростка в направлении общественно-полезной деятельности и формирование эмоционально-нравственного стержня личности, способной противостоять негативным воздействиям является, на наш взгляд, наиболее актуальным в научном понимании.

3.2. Формирование социальной компетентности как управление развитием личности

Прежде всего, выделим, что мы понимаем под определением «формирование социальной компетентности» личности. *«Формирование» буквально создание некоторой формы. Данный термин предопределяет в характере, поступках, поведении человека некоторые заданные изменения, которые приводят к фиксированным результатам.*

Разграничивая понятия «развитие» и «формирование», В. В. Давыдов указывает: «Понятие «развитие» относится к таким системам, которые имеют высокую степень самодостаточности и автономные внутренние источники своих качественных изменений. Формирование же относится обычно к таким объектам, изменение которых происходит под влиянием каких-либо внешних управляющих сил. Между данными понятиями нет непроходимой пропасти».

Традиционно утверждается, что все теории формирования личности могут быть представлены двумя аспектами в зависимости от источника формирования. Первая точка зрения определяет как важнейшую доминанту формирования внешние источники. Вторая точка зрения настаивает, что на результаты формирования влияют не только внешние стимулы, но и внутренний творческим потенциалом самой личности. Какой бы аспект ни

был взят за основу, во всех случаях присутствует комплекс, характеризующий количественные и качественные изменения человека.

Хорошо об этом написано в книге «Как становятся великими или выдающимися?» А. А. Бодалева и Л. А. Рудкевича. Как доминирующий фактор в развитии и формировании личности ученые определяют фактор общественного признания результата и внутренней активности самой личности. Исследователи пишут: «Формой существования и способом развития человека как личности является его социальное поведение, а показателем сформированности нравственного ядра его личности оказываются поступки, которые он совершает. Все великие люди, преумножившие результатами своей деятельности материальные и духовные ценности стран, в которых прошла их жизнь, а через них и общечеловеческие ценности, были по натуре своей не только поистине несравненными тружениками, но и активнейшими деятелями-творцами»[11, с.102-106].

Формирование характеризуется целенаправленностью педагогических воздействий взрослого на ребенка и осознанностью действий, которые совершает взрослый. Говоря простым языком, формируя, мы сознательно пытаемся развивать волевые качества, духовное сознание, культуру речи, логику мышления, активность позиции, послушание, эмпатию и др. В процессе взросления человек все больше осваивает заданные в качестве образцов социальные роли, системную последовательность операций при достижении цели, новые виды деятельности, иерархию в системе связей и отношений, самопроектирование, самопрезентацию. Таким образом, критериями социальной компетентности являются социальная активность, адаптация в обществе и способность к творческому самопроявлению среди других людей.

Процесс формирования социальной компетентности направлен на адекватную интеграцию личности в общество с сохранением индивидуальной автономности человека. Для взрослого педагога в РВО эта задача означает помочь подростку научиться самостоятельно регулировать отношения с другими людьми.

3.3. Возрастные границы отрочества

В энциклопедическом педагогическом словаре подростковый возраст определен как период развития детей от 11-12 до 15-16 лет. Подростковый возраст называют также переходным возрастом, так как он характеризуется переходом от детства к взрослости [94, с. 202]. Явленная простота определения содержит проблематику в каждой фразе.

Во-первых, возникает множество вопросов, связанных с условно обозначенными возрастными границами. Психологи отмечают, что трудность определения начала и конца отрочества связана с тем, что достижение периода пубертата каждым индивидом знаменует универсальная точка отсчета, зафиксировать которую во времени-пространстве практически невозможно. Но именно она определяет биологическое созревание

организма, в результате которого тело приобретает свои окончательные половые особенности. Использование простых и очевидных биологических критериев для фиксации тех или иных изменений подростков невозможно по причине того, что **хронологический возраст не является точным индикатором возраста биологического или социального**. Одна девочка в возрасте 13 лет выглядит еще ребенком, а другая – сформировавшейся девушкой. Как отмечает М.Кле, «отрочество – это состояние души, способ существования, возникающий в начале пубертата и кончающийся тогда, когда индивид достигает независимости в своих поступках, т.е. когда он созрел социально и эмоционально и обладает необходимым опытом и мотивацией для исполнения функций взрослого [53, с. 352].

Во-вторых, проблему определяет содержательная часть пубертата, связанная с психологическими изменениями организма и сменой ролевых позиций социального статуса человека. Определяющей позицией при рассмотрении данного вопроса в зарубежной науке является то, что детерминанта социального поведения в формировании личности подростка имеет несколько оснований: биологически наследственное, внешнее социальное воздействие или внутренний экзистенциальный потенциал (З. Фрейд, К. Г. Юнг, А. Адлер, Д. Б. Уотсон, Э. Ч. Толмен, К. Р. Роджерс, А. Маслоу и другие). Как утверждает О. Л. Подлиняев, в мировой психолого-педагогической науке можно условно выделить два концептуальных направления, имеющих диаметрально противоположные взгляды на природу человека и динамику его личности. Одно направление основывается на неверии в позитивный потенциал человеческой личности и возможность ее конструктивного саморазвития. Другое направление, напротив, утверждает веру в положительную сущность человека и вероятность его самоактуализации или ответственно-позитивного самоосуществления [96, с. 93].

В отечественной науке процесс развития личности подростка рассматривается в прямой зависимости от комплекса физических, умственных, аффективных и социальных изменений, которые происходят в человеке в результате процесса деятельности [2, 10, 19]. При этом также отмечается, что для каждой возрастной группы характерны свои особенности психофизического развития, системы потребностей и ведущих мотивов деятельности [17, 30]. Эти философские и логические основания важны для нашего исследования, так как определяют отношения выявляемых нами факторов развития личности к системе межвозрастного взаимодействия.

В ходе нашего исследования было выяснено, что в психологии и педагогике определено большое количество классификаций, условно разграничивающих возрастные особенности проявления личностного становления. В большинстве зарубежных психологических теорий на первое место выдвигается положение о стадиях, которые должен пройти ребенок, а потом и подросток, юноша, прежде чем достичь зрелости. Различают периоды интеллектуального развития (Ж. Пиаже); уровни развития нравственного сознания (Гиллиган, Л. Кольберг); периоды

психосексуального развития человека (З. Фрейд, Г. Юнг и другие); фазы интенциональности (Ш. Бюлер), этапы социализации и уровни самоактуализации (А. Маслоу, Г. Оллпорт, Пекк, К. Роджерс, Э. Эриксон и другие) 37, 33, 73].

На наш взгляд, большое количество классификаций связано не только с содержательной стороной, но и с тем, что этапы календарно прожитых лет, разграничивающие уровни развития личности, достаточно условны, поэтому личностные и возрастные изменения не всегда имеют закономерность повторения в том или ином исследовании, что подвигает науку к поиску новых разграничений и классификаций.

В данном исследовании нас в большей мере интересует не проявления различных функций организма, связанных с изменениями в зависимости от календарно прожитых лет, а результаты социального взаимодействия подростков с людьми разных поколений, проявленные во внешнем поведении и внутренних ценностно-смысловых изменениях личности, происходящих с субъектом в подростковый период жизни. Таким образом, в данном исследовании вопрос возрастного различия в большей степени связан с процессом интеграции индивидуальных биологических факторов, с факторами воспитания и социокультурного окружения. При таком условии принадлежность человека к какой-либо возрастной группе определяется по установленному признаку объективно прожитых астрономических лет.

В соответствии с обозначенным условием возрастного разграничения мы различаем и классифицируем следующие группы людей: *дети (8-11 лет), подростки (11-16), юноши (16-21), взрослые (21-55), люди пожилого возраста (55 и старше)*. Вместе с тем, данная классификация представляется относительной в той мере, в какой возможно передвижение границы возрастного допуска смещения, где каждый компонент структуры разновозрастного объединения представляет собой человека или группу людей, находящихся в состоянии непрерывного изменения в потоке времени, что обеспечивает прохождение обозначенных стадий эволюционного развития с детерминированным результатом.

3.4. Личностные особенности подросткового возраста

Принадлежность к разновозрастному объединению рассматривается не по формальному признаку принадлежности к коллективной общности, а по специфическому, проявленному через результаты деятельности, как коллективной, так и индивидуальной, социальному признаку проявления личности, который, по нашему мнению, определяет степень социального развития.

А. С. Белкин существенно отмечает, что **«возникновение чувства взрослости** у подростка – одно из центральных психологических новообразований подросткового периода. Оно определяется сдвигами в физическом и половом созревании, развитием социальных функций, расширением прав и обязанностей в семье. Способствуют этому условия,

требующие от ребенка самостоятельности, помощи взрослым, уважительного тона обращения со стороны взрослых» [6, с. 63].

Продолжая мысль А. С. Белкина о психологических новообразованиях подросткового возраста, мы считаем, что интеллектуальные, физические и половые изменения влияют на подростка опосредованно, а основные изменения происходят в результате прямого сравнения себя с младшими детьми, другими подростками, юношами, взрослыми и увеличения степени ответственности. **Под ответственностью мы понимаем комплекс социальных задач, которые осознанно принимаются субъектом в границах общей жизни с другими людьми. На наш взгляд, именно осознание ответственности определяет уровень социального развития личности.**

С.Л. Рубинштейн пишет: «самостоятельность субъекта никак не исчерпывается способностью выполнять те или иные задания. Она включает более существенную способность самостоятельно, сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, определять направление своей деятельности. Это требует большой внутренней работы, предполагает способность мыслить самостоятельно и связано с выработкой цельного мировоззрения. Лишь у подростка, у юноши эта работа совершается с особой силой: вырабатывается критическое мышление, формируется мировоззрение, поскольку приближение поры вступления в самостоятельную жизнь с особой остротой ставит перед юношей вопрос о том, к чему он пригоден, к чему у него особые склонности и способности; это заставляет серьезнее задуматься над самим собой и приводит к заметному развитию у подростка самосознания. Развитие самосознания проходит при этом ряд ступеней – от наивного неведения в отношении самого себя ко все более углубленному самопознанию, соединяющемуся со все более определенной и иногда резко колеблющейся самооценкой» [Там же с. 637].

Анализ литературы позволяет утверждать, что само понятие личность и процессы ее формирования и развития обусловлены социальным контекстом. В нашем исследовании научная литература и результаты эмпирических описаний педагогов-практиков были рассмотрены с учетом разновозрастного состава социальной реальности и выделения подросткового периода как особого этапа в жизнедеятельности субъекта, развивающего социальные навыки личности.

3.5. Ведущий вид деятельности в период перехода от детства к юности

Особенность подросткового возраста характеризует данный период жизни человека как наиболее критический, переполненный противоречиями, потому что именно на этот возраст приходятся самые резкие колебания самооценки со склонностью к ее занижению, острая реакция на неудачи, отсутствие выносливости к эмоциональным перегрузкам, а также возникновение и развитие как ведущей особой деятельности – общения с другими людьми.

Деятельность общения в подростковом возрасте обусловлена потребностью субъекта, с одной стороны, быть принятым в общество взрослых людей, с которым связаны мечты о реализации будущей профессиональной деятельности и социальной успешности личности, с другой стороны – потребностью в объединении с младшими детьми, общение с которыми позволяет сохранить устойчивые стереотипы детства: эмоциональную, физическую и социальную защищенность, свободу суждений и поступков при освоении мира.

Деятельность общения является для подростков своеобразной формой освоения наиболее общих норм взаимоотношений, которые существуют между взрослыми людьми в данном обществе. Исследователи отмечают, что построенное на основе полного доверия и общности внутренней жизни в подростковом сообществе общение становится деятельностью, внутри которой оформляются свойственные участникам взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее – одним словом, формируются личные смыслы жизни. Именно поэтому ведущие потребности этого периода жизни человека определяют **ориентацию на идеал и деятельность общения**. Обозначенная деятельность заключается в построении отношений с другими людьми на основании определенных морально-этических норм, которые опосредуют поступки подростков.

В этот период развития подрастающего человека важно осознавать, что подростки воспринимают авторитетных воспитателей и более старших ребят, со всеми человеческими слабостями и мелкими особенностями поведения, как наиболее приближенных к идеалу, людей. Если руководитель, воспитатель, учитель, наставник – герой, то он, как пишет О. В. Лишин, «героически курит, бывает неотразимо неряшлив, даже кашляет или громко смеется прекрасно» [75, с 143.]

Причина подобной идеализации связана, на наш взгляд с тем, что подростковый период жизни осложнен существенным противоречием. С одной стороны, подросток стремится удержать, сохранить многие моменты детства: беззаботность, защищенность, эмоциональную связь с родственниками. С другой, стремится достигнуть самостоятельности и независимости взрослых. Обозначенное противоречие во многом осложняет процесс межвозрастного взаимодействия подростков с другими людьми.

Процесс разрешения такого рода противоречий как раз и предполагает количественные и качественные преобразования, которые являются источником, обеспечивающим накопление опыта «взрослой жизни» и формирование социальной компетентности личности подростка.

А. В. Мудрик пишет: «круг общения подростков состоит из взрослых (родителей, родственников, учителей), сверстников своего и противоположного полов и иногда старших и младших ребят. Подростки зачастую не рассматривают взрослых как возможных партнеров по свободному общению, они воспринимают взрослых как источник организации и обеспечения их жизни, причем организаторская функция

взрослых воспринимается подростками чаще всего лишь как ограничительно-регулирующая [83, с.118].

Результаты наших практических наблюдений показали, что общение подростков происходит всегда в процессе совместной деятельности (трудовой, игровой, спортивной), в которой смысловой характер приобретают общность интересов, увлечений и товарищеской взаимопомощи. В процессе осуществления групповой деятельности в разновозрастной группе у подростка происходит не точное копирование «взрослых» или воспроизводство «детских» отношений, а лишь некоторая ориентация на новые образцы (модели поведения), которые сориентированы на некоторый обобщенно представленный, как правило, очень идеализированный идеал «взрослой жизни». Этот идеал дополняет уже имеющийся социальный опыт, освоенный в предыдущие детские годы жизни.

Во всех формах коллективной деятельности подростков наблюдается подчинение отношений своеобразному кодексу товарищества. В личном общении отношения строятся на основе полного доверия, взаимозависимости и ощущения групповой общности.

Развитие в сознании подростка критического рефлексивного мышления в рассудочной форме создает основное противоречие в жизни подростка. С одной стороны, развитый тип логического мышления позволяет стать на равных со взрослыми: аргументировано вести беседу, иметь свою точку зрения, планировать и организовывать деятельность. С другой стороны, поскольку по эмоциональному опыту и содержанию сознания подросток остается еще ребенком, то у него фиксируются высокая нервная возбудимость, повышенная чувствительность к позитивным событиям или семейным разладам, неустойчивость реакций, с точки зрения взрослого. Это главное психическое новообразование подросткового возраста.

Уровень развития личности подростка определяет процесс осознания социальной ответственности. Под социальной ответственностью понимается комплекс социальных задач, которые осознанно принимаются субъектом в границах общей жизни с другими людьми.

Д.И. Фельдштейн отмечает, что **проблема взаимодействия (не просто отношений, а именно взаимодействия) взрослых и детей фактически до сих пор не только в должной степени не проработана, но даже четко не поставлена на соответствующем научном уровне – не определено пространство, содержание, способы, характер взаимного действия растущих и взрослых людей [151, с. 23].**

Стоит ли говорить о том, как важна проработка этой проблемы в настоящее время? Ведь представления, отношения, действия и поступки во многом определяют социальное окружение и модель поведения в обществе.

3.6. Термины, используемые в моделях РВО

В данном учебном пособии понятия **клуб, сообщество, отряд, дружина, колония, коммуна, штаб, сбор** рассматриваются в качестве форм проявления **одного социального явления – объединения людей разного возраста**. Различие морфологической выраженности словоформ обусловлено, множеством факторов. Обозначим два, наиболее значимых, на наш взгляд. **Во-первых**, фактором общественно-политической обстановки, в период которой возникала, развивалась и прекращала свою деятельность воспитательная система РВО. Первый фактор, в свою очередь, зависит от определенных социально-педагогических стратегических целей, выдвигаемых в качестве базовых обществом. **Во-вторых**, фактором проявления педагогических взглядов автора воспитательной системы, использующего потенциал разновозрастного объединения для выполнения личных педагогических задач и выбирающего термин, который более подходит в направлении к цели.

Анализ литературы показывает, что наиболее обстоятельно «разновозрастный отряд» исследован А. С. Макаренко, который первым ввел это понятие, описал закономерность возникновения данного явления, этапы его развития и эффективность реализации в нем воспитывающей функции. А. С. Макаренко определял разновозрастный отряд как форму организации коллективной жизни подростков и юношей. Разновозрастное объединение и движение разновозрастных объединений А.С.Макаренко специальным образом не рассматривал.

И. П. Иванов, опираясь на результаты А. С. Макаренко, имел возможность осуществить понимание как отдельно действующих локальных разновозрастных отрядов, так и рассмотреть процессы зарождения, сохранения, последовательного системного изменения, укрупнения и перерастания в движение. По И. П. Иванову, разновозрастный **отряд** – функциональная единица, необходимая коллективу для реализации коллективной творческой деятельности. **Движение** коммунарских разновозрастных отрядов, штабов, клубов – явление массового внедрения в жизнь идей коммунарства детьми и взрослыми.

Современное состояние вопроса наиболее глубоко изучено в работах В. А. Караковского, О. В. Лишина, А. Н. Лутошкина, Л. Уманского, О. Газмана, В. Матвеева и других. Изложим кратко их выводы.

В литературе термины “движение разновозрастных объединений” и “разновозрастный отряд” дифференцируются и выступают в качестве соподчинения. На наш взгляд, такое положение правомочно. Так как понятие “движение ” шире по семантическому объёму, чем понятие “отряд”. В первом случае речь идёт о социальной системе макроуровня, во втором же случае о социальной системе микроуровня.

Мы считаем, что этимологические корни названий «отряд» и «движение» опираются на лингвистическую традицию скаутских и пионерских отрядов России начала XX века. Поскольку исторические

условия этого периода характеризуются, в первую очередь, проведением в общественной жизни страны военно-революционных преобразований, то закрепление названий «отряд», «дружина», «движение» было исторически обосновано функционированием в речи военной терминологии.

Под *разновозрастным отрядом* мы понимаем *группу людей разного возраста, объединившуюся на добровольной основе, организованную для совместной общественно полезной деятельности, которая осуществляется в определенные календарные сроки* (неделя, месяц, год и тд.). Цель воспитательной деятельности разновозрастного отряда — смоделировать жизненные ситуации, в результате проживания которых участники приобретают и закрепляют навык жизни в разновозрастном сообществе людей в конкретно обозначенный исторический период.

Движение разновозрастных отрядов мы рассматриваем как общественно-государственную структуру, объединяющую группы отрядов, клубов, команд, общин, бригад (разновозрастных объединений), организованных для совместной деятельности, в процессе которой происходит моделирование жизненных ситуаций, способных обеспечить разновозрастные сообщества людей навыком жизни в демократическом государстве.

В ходе практической педагогической деятельности исследователями было установлено:

1. Появление разновозрастного объединения детей, подростков, юношей социально обусловлено наличием человеческой цивилизации, так как именно в нем субъекты разного возраста способны научиться производить внутреннюю подстройку под требования системы, сохраняя при этом свою активность, инициативу, возможность самоопределения и развития творческой индивидуальности. Это во многом обеспечивает индивидуальные и коллективные изменения как отдельной личности, так и всего сообщества в целом.

2. В такого рода объединении устанавливаются отношения свободы, открытости, доверия, равноправия, безопасности, коллективной сплоченности, что обеспечивает возникновение обучающего информационного пространства. Содержательная сторона этого пространства обеспечивает каждого участника достаточным количеством социальных ситуаций и представлений о действиях в них.

3. Социальное развитие личности подростка обусловлено общественным признанием достигнутых им результатов. В разновозрастном объединении, в первую очередь, ценится результат общественно полезной деятельности, где польза определяется через соответствие **задачам и ценностям**, принятым на данном этапе развития общества как базовые.

Успешность управления разновозрастным объединением определена особой ролью взрослого или старшего по возрасту, который является воплощенным образцом идеала, на который сориентирован подросток.

3.7. Воспитательные системы РВО (зарубежный опыт)

Вместе с тем, нельзя утверждать, что в зарубежной науке и педагогической практике отсутствует аспект понимания развития личности в условиях разновозрастного взаимодействия. Продукт развития западной цивилизации напрямую связан с педагогическим подходом свободного воспитания личности. Г. Б. Корнетов в статье «Свободное воспитание и практика образования» пишет: «становление западной цивилизации, начавшееся в античную эпоху, сопровождалось постепенной трансформацией понятия творческой свободы в понятие свободы от предначертанности судьбы, препятствий, принуждения.

В эпоху Возрождения под свободой понималось беспрепятственное раскрытие природного потенциала человека. Эпохи Буржуазных революций и Просвещения провозгласили свободу как естественное право каждого человека осуществить свое жизненное предназначение. Сформулированные в этот период принципы социального либерализма (А. Смит, И. Бентам, Т. Джефферсон) создали социально-философскую основу для свободного гражданского общества, которое строится на принципах плюрализма в политике и терпимости в человеческих отношениях, на добровольном обмене материальными и духовными интересами, состязательности в экономике и на моральном праве людей действовать сообразно своим убеждениям. Утверждение социального устройства, гарантировавшего человеку демократические права, политическую, экономическую и духовную свободу, неизбежно сделало актуальным вопрос о подготовке человека к жизни в условиях свободы общения и взаимодействия с людьми разных классов, сословий, социальных групп и соответствующем воспитании».

Долгое время в отечественной науке идея коллективизма считалась советской (коммунистической), а идея индивидуализма – буржуазной (капиталистической). В период конца XX и начала XXI вв. в литературе стала доступной информация о многих зарубежных воспитательных системах, базирующихся на идеях свободного воспитания личности и реализующих процессы социализации и воспитания в разновозрастном объединении. Наиболее известные из них: «Лига лесных умельцев» Э. Сетона-Томпсона (1900 – 1947), пригород Нью-Йорка, США; «скаутинг» Р. Баден-Пауэла (1907 – 1941), Ю. Африка, Великобритания, Франция, Швеция, Италия, Испания, Китай, Канада, Австралия и другие страны; «Наш Дом» Я. Корчака (1919-1942), Варшава, Польша; «Саммерхилл» – система свободного воспитания А. Нилла (1921–1964), Лейстон, Великобритания; «Свободная школьная община» Г. Виннекена (1906 – 1933), Виккерсдорф, Германия; «Вальдорфский центр воспитательной работы» Р. Штейнера (1919 – 1926), Штудгарт, Австрия; модель Yena Plan (Йена план) Германия, Голландия, Швеция и другие (настоящее время).

Анализ работ зарубежных исследователей показал, что взгляды на проблему развития личности в РВО принципиально не во многом отличаются от выводов отечественной науки. В нашем

исследовании мы подробно рассматриваем отечественную традицию, уделяя внимание в отдельных главах творчеству Э. Сеттона-Томпсона и Я.Корчака.

Раздел 4. Историко-генетический анализ проблемы в период второй половины XIX и на протяжении XX века (отечественный опыт).

Во все времена постановку социальных задач определяют общественно-политические и информационно-технологические факторы. Рассмотрим, как обозначенные факторы на практике в историческом контексте развития отечественной педагогики в период второй половины XIX и на протяжении XX века обеспечивали процесс формирования социальной компетентности личности подростка в воспитательных системах РВО.

4.1. Социально-политические условия возникновения воспитательных систем РВО

В педагогической литературе сведения о воспитательных системах РВО чаще всего представлены в виде описания эмпирического опыта, иллюстрирующего эффективность результатов системы организации воспитания людей.

В исторической литературе обозначено, что вся общественно-политическая и информационно-технологическая обстановка интересующего нас периода определила социальную почву, на которой активно возросла демократическая идеология. В России основной крестьянский вопрос был обусловлен борьбой за землю и волю. Промышленная революция требовала грамотных рабочих, техников, образованных людей самых разных специальностей. Интересы технического и экономического развития требовали распространения естественнонаучных знаний, профессиональной подготовки специалистов, изменения в системе базового образования. Это, в свою очередь, запускало процессы развития общественной инициативы, стирания сословных и классовых различий.

Все вышеперечисленное и создало общественно-политические и экономические предпосылки **четырёх революций, пяти войн образования и распада Советского Союза и стран Варшавского договора, борьбы за власть**. Вспомним факты истории. В 1861 (отмена крепостного права. В 1905 Россия стала конституционной монархией. В 1917-ом — в **феврале** – победа буржуазного правительства, в **ноябре** – установление диктатуры пролетариата). Русско-турецкая война (1877 – 1878), русско-японская война (1904 – 1905), Первая мировая (1914 - 1918), гражданская война (1918 – 1920), Великая Отечественная (1941 – 1945), угроза третьей мировой войны (Карибский кризис). **В политике государственного управления** — ограничение власти монархии и ее свержение, учреждение демократического управления, диктатуры пролетариата, культа личности И. В. Сталина, отстранение Н. С. Хрущева, конституционная государственность. **Научно-технические прорывы** в течение всего XX в.: массовая ликвидация неграмотности, коллективизация, индустриализация, строительство советского государства, борьба с беспризорностью, голодом, восстановление после Великой Отечественной войны, освоение целинных и залежных

земель, освоение космического пространства, комсомольско-молодежные стройки и другое.

Исторические источники [43, 63, 90] свидетельствуют о неоднократном прохождении обществом на протяжении обозначенного нами периода этапов крайнего обострения всех социально-политических противоречий, определяющих преобразование одного уклада в другой, изменения системы государственного управления и глубоких изменений в быту каждой семьи. В конечном итоге, комплекс вышеперечисленных факторов становился причиной изменения педагогической системы образования и воспитания.

На уровне психологических наблюдений в обозначенные периоды отмечалось повышение нервной возбудимости людей, рост неуверенности в собственных силах, отказ от идеалов, определявших устойчивую доминанту жизненных ориентиров на протяжении длительного времени. **Выявленные противоречия более всего воздействуют на людей подросткового возраста**

Это обусловлено тем, что подросток, в силу специфических новообразований возраста, с особой остротой задается вопросами самопознания и социальной успешности, связанными с вступлением в самостоятельную жизнь. Наш тезис подтверждают факты научных исследований в области теории, истории, методики воспитательных систем, которые показывают, что в течение всего XX века в России и Советском Союзе шел процесс поиска и практического создания разных форм, использующих в качестве базового средства воспитания РВО [15, 19, 21, 26]. Установлено, что на протяжении всего XX века в педагогической теоретической науке и практике активно разрабатывались вопросы понимания условий создания воспитательной системы, способной оказывать массовое воздействие на людей всех возрастов, в первую очередь, детей, подростков и юношей [40, 65, 77, 89].

Поскольку речь идет о воспитательной системе РВО, особенно важным является рассмотрение воспитательных систем, использовавших в прошлом и использующих в настоящее время данный принцип организации жизнедеятельности детей, подростков, юношей и взрослых. В качестве примеров практически созданных в России и СССР в XX веке воспитательных систем, активно использующих для реализации социальных, политических, педагогических задач разновозрастный принцип объединения людей, рассмотрим:

- **Свободная школа Л. Н. Толстого (1859 – 1962);**
 - **Клубные, культурные сообщества С. Т. Шацкого (1907 – 1920);**
 - **Система допризывной молодежи – движение скаутских дружин и отрядов О. И. Пантюхова (1909-1917);**
 - **Движение пионерских отрядов 20-х годов И. Н. Жукова (1922-1930);**

- **Колония и коммуна А. С. Макаренко (1920-1937);**
- **Движение 40-х – тимуровские команды А. П. Гайдара (1940 – 1950);**
- **Движение 50-х – школьные и студенческие отряды, бригады освоения целинных и залежных земель (1954– 1960);**
- **Движение 60-х – коммунарские объединения, отряды, клубы, сборы, штабы И. П. Иванова (1959 – 1991).**

Для удобства сравнения и понимания преемственности идеи создания и развития движения разновозрастных объединений перечисленные социальные явления рассматриваются в указанной последовательности. Хронологические рамки деятельности воспитательных систем охватывали периоды многолетнего существования, что позволило определить принципы, компонентный состав, условия появления такого типа системы, увидеть этапы становления и развития, а также закономерности и причины ее исчезновения. Кроме того, периоды многолетнего существования позволили обосновать эффективность результатов социального развития подростков в воспитательной системе разновозрастного объединения.

Необходимо также внести ясность в выделенную терминологию.

4.2. От экспериментальной сельской школы к свободным общинным поселениям и клубным сообществам

Начнем рассмотрение с результатов, полученных в школе Л. Н. Толстого в Ясной Поляне в период с 1859 по 1862 год. В школе Л. Н. Толстого обучалось 40 детей и подростков в возрасте от 7 до 14 лет, а также взрослые. Из них пять девочек. Состав всех классов был разновозрастным. Было установлено, что младшие и старшие ребята могут обучаться вместе и это становится условием ускорения общего развития детей. Вместе с тем, было замечено, что в разновозрастной группе возрастает требовательность к подготовке учителя, который должен обладать энциклопедическими знаниями в области разных наук, способностью быстро и качественно осуществлять межпредметную связь, регулируя время общения с детьми. Л. Н. Толстой пишет: «Устанавливаются те самые отношения, которые нам представляются идеалом того, к чему должна стремиться школа: свободы, простоты и доверия... Иногда увлечется учитель и ученики так, что вместо одного часа класс продолжает три часа. Бывает, что ученики сами кричат: «нет, еще-еще!» [148. Т. 8, с. 29 – 52].

Л. Н. Толстой выявил закономерность, что в такой группе между учителем и учениками разного возраста устанавливаются отношения, которые быстро перерастают в товарищеские – большей свободы, открытости, доверия, равноправия, социальной защищенности, коллективной сплоченности – это обеспечивает возникновение специфического обучающего пространства. Л. Н. Толстой назвал их «новыми» в сравнении и альтернативном проявлении с установленными в российской школе середины XIX века. Проблема свободного воспитания исследовалась рядом известных ученых и связывалась с идеей «опережающего воспитания» (К. Д.

Ушинский, П. Ф. Лесгафт, К. Н. Вентцель и другие). Под «опережающим воспитанием» в начале XX века понималось, что воспитание должно опережать жизнь в ее «надличном бытии», создавая новый уклад и новые отношения между людьми» [157, с. 108].

В книге «Бодрая жизнь» С. Т. Шацкий пишет, что так же, как и Л.Н.Толстой, стремился создать «воспитательную систему долговременного воздействия на детей, подверженных негативному влиянию улицы. Систему, которая обеспечивала создание детского сообщества, где развивалась бы своя жизнь с ее особенностями, присущими детскому характеру и способную приучить детей жить вместе, работая сообща, помогая друг другу» [Там же, с.131]. В литературе указано, что на становление воспитательной системы, созданной оперным певцом С. Т. Шацким, оказали большое влияние педагогические идеи Л. Н. Толстого. Как отмечал С. Т. Шацкий, в наследии Л. Н. Толстого его привлекал «педагогический эксперимент создания школы в сельской местности, внимание писателя к процессу воспитания, доступность образования для крестьянских детей». Кроме того, в системе педагогических взглядов С. Т. Шацкого ясно прослеживаются демократические идеи писателя Л. Н. Толстого.

Воспитательная система была последовательно развернута С. Т. Шацким на нескольких опытно-экспериментальных площадках: многолетней детской летней загородной колонии «Бодрая жизнь», в детских клубах по месту жительства – «Сетлемент», трудовых мастерских для подростков – «Детский труд и отдых», детских дошкольных учреждениях – «Детский Сад». Результаты изучения проявления личности в разновозрастных объединениях привели исследователя к выводу, что разновозрастное объединение возникает в силу **«необходимой потребности личности учиться жить, ощущая полноту жизни»** [Там же, с. 259]. Причины активизации проявления ощущения жизненной полноты С. Т. Шацкий видел в особенности исторического периода, переживаемого российским обществом в начале XX века.

Как пишет С. Т. Шацкий, «перед всеми, кто принимал серьезное участие в строительстве новой жизни, стояла огромной стеной масса дела, которую надо переделать. Сил, средств было мало, трудностей и задач несоизмеримо много. Отсюда наша молодежь беспокойна, ищет дела, бросается из стороны в сторону, ищет ответов на свои запросы, объединяется в группы» [Там же, с. 142–145]. Анализ результатов педагогической деятельности С. Т. Шацкого показал, что разновозрастное объединение организует процесс воспитания, в котором вопросы обучения новым отношениям, не существующим в реальной жизни, становятся наиболее приоритетными.

С. Т. Шацкий предупреждал, что не нужно идеализировать подобные объединения, так как вместе с позитивным социальным опытом межвозрастного взаимодействия подросток легко способен приобрести в нем опыт асоциального поведения. При условии вдумчивого и последовательного, педагогически выверенного сопровождения взрослыми,

становится возможным **создание разновозрастного сообщества, способного влиять на изменение устойчивых поведенческих стереотипов личности.** С. Т. Шацкий установил, что такое сообщество, которое он условно называл «**клубным**», развивается постепенно на протяжении нескольких лет, имеет два этапа (закрытый и открытый). На открытом этапе это сообщество позволяет присутствовать при становлении общественных взаимоотношений, которые способны опередить условия жизни: имеют общественный характер, дают простор творчеству каждого участника, избирают для своей деятельности разные, в том числе и бедные, слои населения, имеют целью реализацию трудового воспитания, включающего программу работы с детьми на основании удовлетворения их интересов, запускают процесс детского самоуправления [Там же, с.31– 33]. На наш взгляд, С. Т. Шацкий выявил одну из важнейших функций разновозрастного объединения – **функцию моделирования вариативных ситуаций отношений будущего.**

4.3. Новая воспитательная система «допризывной молодежи»

Одновременно с воспитательной системой С.Т. Шацкого в России активно внедрялась «военная модель» воспитания молодежи — «скаутинг». «Скаутинг» в дореволюционной России получил государственное признание и социальное одобрение благодаря проблеме, выявившей плохую подготовку молодежи к службе в армии, которая была вскрыта в результате поражения в русско-японской войне.

Автором российского скаутинга является О.И. Пантюхов, выросший в семье врача, педагога, ученого антрополога. Родители О.И. Пантюхова много лет отдали делу воспитания детей и основали в городе Глухове школу. О.И. Пантюхов сделал успешную карьеру кадрового военного, однако, по воспоминаниям современников, всю жизнь был воодушевлен идеей воспитания русской молодежи. (Сборник исторических очерков основателей скаутского движения и участников скаутского движения. М., 1998. С.20). В 1909 году он познакомился с произведениями Р. Баден-Пауэлла, который взял идею общественного воспитания детей на природе у основателя американского скаутинга писателя-натуралиста, общественного деятеля Э.Сетона-Томпсона. Как свидетельствуют исторические источники, О. И. Пантюхову и его последователям удалось, на наш взгляд, создать эффективную систему внешкольного воспитания детей и подростков, адаптированную к условиям Российского государства.

Как пишет О. И. Пантюхов, «это было время, когда всем нам особенно хотелось что-то сделать для России, так как молодежь сильно и остро переживала неудачи русско-японской войны. Мы взяли название «**дружина**», которое роднило нас с русскими богатырям. Поскольку наше **движение** получило Государево одобрение, оно стало достаточно быстро развиваться. В Москве и Петрограде появились сотни **отрядов**» [117, с. 35].

О.И. Пантюхов считал, что в разновозрастном составе участников особое место определено взрослому или старшему по опыту и знанию, в

скаутинге – скаут-мастеру, педагогической подготовке которого необходимо уделять особо пристальное внимание. Главное затруднение в работе заключалось в отсутствии этих подготовленных взрослых помощников. В скаутской группе, где собирались ребята разных возрастов, необходимо было много времени уделять физическому и нравственному воспитанию. Причем не может быть перекосов ни в первом, ни во втором, а это способен обеспечить только взрослый наставник [Там же, с. 35].

Педагогическая энциклопедия 1966 г. определяет **скаутизм** как мировое движение, а **скаутинг** — воспитательную систему, реализуемую в этом движении [93, С.853]. Главная цель скаутского движения определяется, как воспитание у подрастающего поколения преданности своей стране, правительству, религии, и тем самым содействие укреплению буржуазного строя. Отмечается также, что «многие скаутские организации по существу готовят резерв для армий своих государств, хотя руководители этих организаций обычно отрицают, что скаутинг носит военный характер»(Там же.) Цели организации были направлены на саморазвитие и совершенствование личности, формирование внутренней установки на неразрывную связь с Богом, Родиной и Государем. Цели излагались понятным и доступным для ребят языком, в виде законов и обычаев.

В преддверии Первой мировой войны престижность и популярность военной службы была достаточно высока, что помогало развитию волевых качеств личности, самовоспитанию и самостоятельности. В «скаутской дружине» это объединялось с идеями рыцарского, самоотверженного безвозмездного служения людям с учетом особо популярной у молодежи темы бескорыстного и преданного гражданского служения Родине.

О. И. Пантюхов отмечал, что, несмотря на связь с иностранным первоисточником, с самого начала хотелось иметь все свое русское, начиная с названия. Так, например, было введено название дружина (более крупное, чем патруль) показывающее связь с богатырскими дружинами. Кроме того, старались ввести свою русскую форменную одежду: кафтаны и барашковые шапки с малиновым верхом, но вскоре пришло понимание, что такая форма одежды в разведке и во время полевых игр неудобна. Тогда признали простую спортивную униформу, похожую на форму английских скаутов, защитного цвета, но старались придумать как можно больше русских названий и отличительных особенностей.

До конца жизни О.И. Пантюхов остался верен своим идеям и скаутингу: участник Первой Мировой войны, награжденный офицерским орденом Святого Георгия 4-ой степени; осенью 1917 года оказался с семьей на юге России, служил в Добровольческой армии; из Крыма эвакуировался в 1920 году в Константинополь; жил во Франции, затем в США. За рубежом он объединил скаутов российской диаспоры в Национальную Организацию Русских Скаутов (НОРС), которая после нескольких трансформаций существует до настоящего времени как Организация Российских Юных Разведчиков (ОРЮР)

Н. Кудинов, подробно рассматривая историю появления и развития скаутской организации в России, пишет, что первые отряды О.И. Пантюхова объединяли сыновей служащих и военных торговцев. Детей рабочих и крестьян в них почти не было, ведь не каждый мог купить форму ребенку. Во время 1-й мировой войны многие из 50 тысяч скаутов России (данные на январь 1917 г.) служили в разведке царской армии. На мальчишек противники не обращали внимания, поэтому те без потерь переходили линию фронта, добывая необходимые сведения. Грянула революция, заставившая скаутов отвечать на вопрос: с кем вы? Часть скаутов служила у белогвардейцев: в армиях Колчака, Деникина.

В то же время, в рядах Красной Армии было немало скаутов. Завороженные великой идеей равенства и братства всех людей, независимо от национальности, происхождения, половой принадлежности, они работали в подполье против белых. Среди них О.Тарханов, Н.Максимова, М.Лозинский и другие. В работе подпольщиков им помогали навыки разведчиков, которые они приобрели в детстве в скаутских отрядах.

Выделялась третья группа скаутмастеров, которые оставались нейтральными в дни революционных преобразований и в годы гражданской войны. Именно они в начале 20-х годов стали первыми пионервожатыми. Наиболее известные имена И.Н.Жуков, Н.Фатьянов, В.Зорин. К их числу относились те, у кого были организаторские и педагогические способности, кто, несмотря на идеологические реформы и потрясения, продолжал работу с ребятами, организовывая романтическую, увлекательную, полную приключений жизнь, в соответствии с их возрастными потребностями. Те, для кого политика была средством борьбы за власть, а не местом воспитания. Кроме того, на наш взгляд, они видели несомненные результаты практического применения скаутинга как воспитательной системы в социальном воспитании детей.

Уничтожить скаутинг смогли только путем прямого физического уничтожения людей, как непосредственных носителей идей системы, потому что обычные методы, ограничивающие деятельность: потеря помещения, зарплаты, материальной базы — не действовали. Наибольшее количество репрессий скаутмастеров произошло в период 30-х годов. Как отмечают В.С.Зотов, Н.В.Зеленова-Чешихина, воспитательная система «скаутинг» показала свою большую надежность и устойчивость в период борьбы комсомола со «скаутингом». «Вопрос стоял именно так: борьба, уничтожение, а не сотрудничество. Комсомол правильно понимал, что имеет в лице «скаутинга» серьезную конкурирующую организацию.

На примере документов съездов 30-х годов видно, как происходил последовательный процесс отхода от «скаутинга», переименования, отказа от разновозрастности, инициативы и самоуправления, формализации и постепенный отказ от всех идей теперь уже истинного «пионеринга». Изменение воспитательной системы произошло постепенно на протяжении десяти лет. Длительность периода была связана с несколькими причинами.

Во-первых, комсомол признавал явную силу «скаутинга» и его привлекательность для подростков. Поэтому первая половина 1921 года прошла для скаутских организаций спокойно. Под прикрытием Всеобуча (всеобщего военного обучения) скаутмастера сохранили свои патрули, отряды, дружины, но, ограниченные в пространстве и лишённые массовой поддержки общества, остались замкнутыми в себе. Они были разрознены, некоторые продолжали работать в подпольном варианте существования.

Внутри движения существовало три группы скаутмастеров, взгляды которых на саму систему воспитания «скаутинг» и её государственного подчинения были различны. Первая группа объединяла ярких приверженцев монархизма, вторая — демократии, третья — оставалась нейтральной. Действующие в стране скаутские дружины не имели единого руководящего центра, поэтому информация распространялась медленно. Таким образом, нарастал ещё и внутренний кризис в методологии самого скаутинга.

Во-вторых, скаутмастера понимали, что для нового общества, которое пытались построить в Советском Союзе, нужна была другая система воспитания, созвучная идеям социалистического строительства. Это было вызвано объективным требованием времени. В объединениях необходимо было объединить детей разных классов, сословий, религиозных верований, уровня образования и воспитания. Идеи «ликвидации неграмотности», «субботников», «восстановления разрушенного хозяйства», которые были объективно востребованы обществом и более прогрессивны, не находили отклика в движении, сориентированном на военной подготовке подрастающего поколения. Вместе с тем, на определенном этапе развития общества воспитательная система «скаутинг» достаточно прочно укоренилась на российской почве. Открыто отказаться от родства с ней для скаутмастеров было невозможно. В связи с этим на протяжении нескольких лет они предпринимали попытки, сохраняя форму, наполнить скаутинг новым содержанием.

Н. К. Крупская в статье «РКСМ и бойскаутизм» назвала как сильные методы скаутинга: пристальное изучение психологии, интересов и запросов подростков; правильное использование в низовых организации детской инициативы; красочность и привлекательность церемоний и ритуалов; конкретность и понятность общих и частных целей, заданий, лозунгов, правил поведения; овладение различными практическими навыками; четкость организационной структуры; умелое использование склонности детей к коллективизму, к путешествиям, героическим подвигам и приключениям; применение живых форм работы и особенно игр.

Создававшиеся ЮКИ — отряды юных коммунистов, юные коммунисты-скауты, дружины красных скаутов, РОЮР — русская организация юных разведчиков — показывали, что вместе с формой скаутский отряд, во главе которого оставался прежний скаутмастер сохранял и идеологию буржуазного воспитания. Возникало объективное противоречие между уже имеющейся воспитательной системой и неудовлетворяющей обществом результатами.

Как свидетельствуют документы, положение в стране в начале XX годов было не только экономически, но и политически сложным. В этих условиях нужно было создать общероссийскую воспитательную систему, способную формировать у детей устойчивое желание поддержки социализма. Того светлого, но завтрашнего дня, который сегодня, в условиях разрухи, темноты и неграмотности воспринимался многими гражданами как «социальная утопия».

Наиболее демократически настроенные скаутмастера, такие как И.Жуков, Н.Фатьянов, В.Зорин, Я.Смоляров, А.Самцов и другие, видели в идеях воспитательной системы «пионеринг» более универсальную модель по сравнению со «скаутингом». В начале это предполагало «реорганизацию скаутинга» в качестве основного метода работы. Метод определял направление общественной работы детей и подростков с учетом их возрастных особенностей при выполнении конкретных заданий. Этот метод помогал ребятам брать на себя посильные трудовые дела: обучение безграмотных людей, создание мастерских, благоустройство улиц, борьба с хулиганством и т.д.

На наш взгляд, из вышеперечисленных пунктов видно, что пионерия возникла не как альтернативная скаутингу, а как более универсальная воспитательная система разновозрастного объединения детей и взрослых, отвечающая объективной потребности российского общества начала двадцатых годов XX века.

4.4. От «скаутских патрулей и дружин» к «пионерским отрядам»

При рассмотрении особенностей воспитательной системы пионерской организации 20-х и 30-х гг XX века видим, что пионердвижение 20-х годов XX века сильно отличалось от того, чем оно стало в 30-х годах. В момент своего зарождения оно являлось прямым наследником русского «скаутинга»: первыми формированиями были клубы, отряды, объединения, создававшиеся по месту жительства и при предприятиях по инициативе подростков и их родителей для удовлетворения потребности общественной деятельности. Вступление в организацию было основано на принципе добровольности: вступивший в отряд, имел право свободного выхода из него.

Скаутмастера занимались с детьми и подростками бесплатно. Если не было территории, где мог собраться отряд, то устраивали сборы на природе. Ребят привлекало в организации **замкнутость, кастовость, таинственность, необычная форма одежды, а главное — самостоятельность, самодеятельность в достижении поставленных задач** (выделено Л.К.). Все это объединялось с «познавательным содержанием, ярких необычных формах и привлекательных романтических методах скаутизма **как движения детей, подростков и взрослых.** [63, С.9] (выделено Л.К)

И.Н.Жуков подчеркивал, что одной из доминирующих идей скаутинга была идея всеобщего братства народов, которая подчеркивалась, начиная с

однообразного во всех странах костюма скаута как символа и прообраза равенства людей в будущем.

Выступление И. Жукова на заседании научно-педагогической секции Государственного ученого совета, которое состоялось первого декабря тысяча девятьсот двадцать первого года, показывает, что пионерская организация 20-х годов творчески продолжила и развила лучшие наработки российского скаутинга, в результате чего смогла создать новую воспитательную систему. Воспитательная система **«пионеринг»** (термин ввел И. Жуков) была обогащена эмоциональным идейным содержанием — **образами пионера и рыцаря**; методами организации воспитания **первопроходцев нового общества** и обеспечить **ненавязчивую связь поколений**, существенно сократив дистанцию между воспитателем и воспитанником.

В 1922 И. Н. Жуковым был предложен грандиозный проект добровольной, разновозрастной, общественной организации «пионерия», базирующейся на воспитательной системе «пионеринг». Поскольку к пионерингу И. Н. Жуков пришел из скаутинга, то разработанный им проект представлял собой более прогрессивную модель воспитательной системы скаутинга, направленную на выполнение задач подготовки людей преданных Родине, мыслящих нестандартно, инициативных, самостоятельных, благожелательно настроенных по отношению к другим людям. При поддержке Н. И. Бухарина, Н. К. Крупской, А. В. Луначарского и других И. Н. Жуков с февраля 1922 года смог начать процесс создания разновозрастных отрядов юных пионеров.

Отряды создавались при фабриках, заводах и в клубах по месту жительства. Ход эксперимента контролировал РКСМ. В. А. Кудинов отмечает в книге «Большие заботы маленьких граждан», что процесс создания пионерии шел с 1918 по 1922 год по всей стране, породив возникновение множества форм **разновозрастных сообществ**: *племена «Лесных братьев» – Петроград; отряды «Юков» (юных коммунистов) – Поволжье, Урал, Закавказье, Крым; «Детские социалистические клубы» – Кострома; «Детский пролеткульт» – Тула; «Юный Спартак» – Киев, Украина; «Детский комитет» – Брест; «Муравейник» – Пермь; реорганизованный скаутинг – пионеринг (Москва) и многие другие* [Там же, с. 29 – 49]. И. Н. Жуков писал: «Скаутинг привнес в жизнь романтику Природы с ее чарующими тайнами и загадками и веру в добро как универсальную силу Вселенной, пионеринг позволил запустить длительную игру и пробудил интерес к Родине, родному языку, родному народу, истории и рыцарское отношение ко всему окружающему миру» [117, с. 57].

В данном исследовании мы не ставим задачи подробного рассмотрения всех вышперечисленных социальных объединений. Важно отметить, что перечисленный ряд свидетельствует, с одной стороны, о специфической особенности исторического периода развития Советского государства, с другой, подтверждает мысль, что пионерская организация была создан не только по указанию государственного аппарата управления.

Разнообразие форм деятельности, выраженных даже через названия, показывает, что массовое создание разновозрастных объединений детей, подростков, юношей, взрослых было обусловлено удовлетворением потребности людей в реализации задач общественно полезной деятельности. В. А. Кудинов пишет: «В то время это было действительно самостоятельное движение детей, подростков, юношей. Комсомол организационно оформил его. Пионерская организация и возникла и была создана. Здесь ясно видно единство объективных потребностей и субъективных факторов» [Там же, с. 18].

Важно уточнить, что И.Н. Жуков также описал закономерность развития личности подростка в разновозрастном объединении через систему иерархического прохождения испытаний и фиксации личного результата как факта общественного признания. Эта общественно полезная деятельность является, по существу, педагогически организованным эквивалентом ведущей деятельности подросткового этапа развития.

И. Н. Жуков писал: «В подростковом возрасте огромна потребность в товарищеской организации. Здесь вырабатывается привычка к дисциплине, порядку, требовательности к себе и другим. Добровольно принятые на себя обязательства, скрепленные «торжественным обещанием», идеология, законы, правила, форма, система деятельности, являются могучим нравственным стимулом, и уже это одно дает организации огромное преимущество и перед школой с ее, по преимуществу, образовательными задачами, и перед спортивными юношескими организациями с их культом мускульной силы» [117, с. 60]. По мнению И.Н. Жукова, в разновозрастном объединении, в первую очередь, идет процесс **становления убеждений личности, которые определяют ее поведение и социальную успешность.**

Анализ исторических документов показывает, что в дальнейшем руководство пионерией со стороны комсомола привело к политизации этой организации, к изживанию педагогических идей «скаутинга» (милосердной заботы об окружающих людях и природе, совершения добрых дел по секрету и другое), метода «длительной игры», романтики походно-палаточного стиля жизни, а главное — «самодеятельных начал».

В воспоминаниях скаутов, опубликованных в печати, с большой горечью и обидой рассказывается о том, как бывшие скаутмастера-педагоги своими собственными руками создали для Комсомола детскую организацию, а после были уничтожены, высланы, репрессированы. В.С. Зотов пишет в «Сборнике исторических очерков», изданном Федерацией скаутов России: «Пионерская организация возникла, используя воспитательную систему скаутинга, как наиболее отвечающую задачам «воспитания личности в человеке, развития в детях социальной активности, тяги к общественно-трудовой деятельности, укреплению в них духа солидарности, взаимопомощи и т.д. К сожалению, внешкольные воспитательные системы начала XX века скаутинг и пионеринг не смогли в своем первоначальном виде выжить в условиях тоталитарного государства. Скаутинг был искоренен полностью путем физического уничтожения людей, как носителей идей ситсемы.

Пионерия объединена со школой, в результате чего, она из РВО превратилась в систему внеклассной работы с детьми, что тоже предопределило ее уничтожение.

Н.К. Крупская, которая была сторонницей переведения пионерии в школу, тоже заметила это, но при этом еще надеялась, что пионерия сможет в содержании своей жизнедеятельности сохранить в качестве основы «заботу об улучшении жизни». Перевод пионерии в школу привел к иному содержанию – к так называемым «предметным сборам» (например, сборам по темам: «частицы «ЖИ» и «ШИ», «Частицы «НЕ» и «НИ»), которые ничем не отличались от дополнительных уроков.

В 1936 году на X съезде ВЛКСМ разгорелась дискуссия о школьном и внешкольном варианте пионерских отрядов. Делегаты съезда резко высказались против положений доклада ЦК, касающегося того, что всю пионерскую работу необходимо проводить в школах. Делегаты отмечали, что в результате такой работы «интерес к школе у ребят не повышается, а напротив, снижается. Ребятам надоедает бесконечное сидение в школе и вечные разговоры на тему о необходимости хорошей и отличной учебы. Итоги дискуссии подвел секретарь ЦК ВКП (б) А.Андреев, осудив те пионерские сборы, которые «нередко проходят без достаточного руководства комсомола, иногда вне школы» [63, с.114].

В дальнейшем отмечалось, что к личности ребенка перестали обращаться, был отменен по требованию И. Сталина кодекс чести пионеров — законы и обычаи. На X съезде ВЛКСМ В.Мускин заявил: «До сих пор у пионеров были так называемые «законы и обычаи». Товарищ Сталин указал нам, что «законы и обычаи» надуманная и ненужная вещь. Что такое законы? Законы издает государство. Они обязательны, и нарушение их карается. Не законы нужны пионерской организации, а правила поведения, за выполнением которых пионеры должны следовать» (X съезд ВЛКСМ. Стенографический отчет в 2-х тт., т.2. М., 1936. с.202). Именно после этого съезда, организацию начали развивать принудительными, административными методами, не обращаясь к внешкольным формам воспитания личности в разновозрастном объединении. Без чего самые прекрасные социальные идеи неимоверно трудно стало не только перевести в практическое воплощение, но и донести до каждого человека.

Таким образом, на наш взгляд, последовательное развитие воспитательной системы «пионеринг» было остановлено, так же как и «скаутинг». В результате было закончено с добровольным, самодеятельным характером, самоуправлением, внешкольностью и разновозрастностью пионерской организации. Она потеряла признаки общественной, внешкольной и стала государственной, школьной, одновозрастной.

Проблема целенаправленного воздействия взрослого на подростка в условиях разновозрастного окружения последовательно исследовалась в более позднее время А. С. Макаренко и В. А. Караковским. Они установили, что разновозрастное объединение изменяет роль воспитателя, педагога, так

как функции подавления, администрирования, надзора ослабевают, а усиливаются функции педагогического содействия и межвозрастной поддержки. При таком условии, задачи педагога принципиально меняются: они состоят в том, чтобы управлять процессом межвозрастного взаимодействия, используя такую систему форм и приемов, которая приводит к положительному укреплению межвозрастных связей, что чрезвычайно важно как для развития каждой личности, так и всего коллектива. Также, наблюдая за развитием личности подростка в разновозрастных группах, было установлено, что ценности не должны даваться в форме готовых моральных проповедей [63, с. 109].

По нашим наблюдениям, взрослый становится авторитетным для подростков носителем норм, идей, ценностей, провозглашаемых в разновозрастном объединении как базовых, при условии их выполнения, а не декларации. При выполнении данного условия, изменение социального поведения даже неадаптивных подростков наступает достаточно быстро, в течение 1-2 месяцев регулярного нахождения в условиях РВО, в присутствии авторитетных взрослых или более старших детей.

4.5. К истории вопроса об истинном «скаутинге»

Официальным основателем скаутизма является британский полковник Р.Баден Пауэлл (1857–1941) – автор военного учебника «Инструкции для скаутов» (1898), в котором были обоснованы новые формы и методы работы с молодыми солдатами и впервые выдвинуты главные идеи скаутизма. В 1907 г. на о.Браунсе в Англии Баден-Пауэлл создал первый лагерь для бойскаутов, где на практике осуществил принципы скаутского воспитания. В программу первого скаутского лагеря входили различные игры, физические упражнения, соревнования, беседы об армии и военной жизни. На основании полученного опыта Баден-Пауэлл написал программную книгу «искусство скаутов для молодых». Романтика лагерной жизни, возможность получить практические навыки увлекла значительную часть английской молодежи. В 1908 году в Англии насчитывалось около 60 тысяч скаутов.

Факты показывают, что идейным вдохновителем и действительным основателем скаутинга был гражданский человек — писатель, биолог, натуралист, художник **Эрнест Сетон-Томпсон**.

Э. Сетон-Томпсон известен как **писатель-гуманист**, автор книг о животных, художник-анималист, основоположник экологического мышления. Он известен так же, как «зачинатель и руководитель скаутского движения в Северной Америке, создатель программы воспитания «трудных» подростков на природе. Обращает на себя внимание исторический факт, подробно описанный Сетоном-Томпсоном в его книгах. В 1900 году, он приобрел новое поместье и начал борьбу за спасение частного владения от варварства окрестных мальчишек. На основе опыта работы с детьми фермеров Э. Сетон-Томпсон разработал **программу игрового воспитания** на природе. После публикации в 1902-1906 годах в журналах серии статей,

движение оформилось в общенациональную американскую детскую организацию во главе с автором.

Было опубликовано общее методическое игровое руководство — «Берестяной свиток» («The birch-bark roll»), а организация получила название «Лиги лесных умельцев». Как пишет переводчица «Автобиографии» Сетон-Томсона Л.Биндерман («Литературная газета», 14.09.88. № 37), в 1906 году Сетон-Томпсон поехал с лекционным турне в Англию, где передал Баден-Пауэллу свои материалы для формирования подобной организации в Англии. Р.Баден-Пауэлл использовал игровую методику и идеи писателя. Особенно интересно, конечно, читать у англичанина Баден-Пауэлла о лесных индейских законах и традициях. После выхода в 1908 году книги Баден-Пауэлла «Скаутинг для мальчиков» («Scouting for boys»), возникло дело о плагиате и искажении идей Сетон-Томпсона. Э.Сетон-Томпсон отказался от судебного разбирательства, посчитав что вопрос авторства в воспитании не имеет особого значения.

С 1908 года в США получила распространение и модель скаутинга Баден-Пауэлла. В 1910 году оба течения оформились в «комитет бойскаутов Америки» во главе с «главным Скаутом» Сетон-Томпсоном. Но внутренние противоречия между моделями скаутинга привели через несколько лет к отстранению Сетон-Томпсона от руководства бойскаутами. В то же время «Лига лесных умельцев» существовала самостоятельно до конца жизни автора (1946). После чего распалась.

Факты подтверждают, что Э. Сетон-Томпсону удалось самостоятельно создать устойчивую детскую организацию, которая смогла независимо проработать с 1902 по 1946 год и прекратила свое существование только после смерти автора. Все вышесказанное об истории развития воспитательной системы скаутинг, позволяет нам сделать вывод, что идейным вдохновителем и автором названной системы был писатель Э.Сетон-Томпсон [117, с.8].

В своих произведениях Э.Сетон-Томпсон художественно описал не только свой путь педагогического руководства «Лигой лесных умельцев», но и достаточно высокую результативность ее воспитания. Как пишет автор: «главными добродетелями в Лиге провозглашались рыцарство, доброта, смелость и честь. Так началась игра, которой суждено было стать эпохой в жизни деревенских мальчишек, моей собственной и тысяч мальчишек по всему свету. Здравый смысл новой воспитательной системы заключался в ее игровом, красочном характере, в самоуправлении, которое предоставлялось мальчишкам, в конкретных делах... Успех воспитательной системы превзошел мои самые смелые ожидания. Грубый неотесанный мальчишка может отмахнуться от учителей и высмеять мнение старших, но он не может высмеять общественное мнение или просто отмахнуться от своих товарищей... Мы начали игру, и утром в понедельник вместо сорока двух маленьких негодяев, чинивших мне всевозможные подлости, у меня

появились сорок два преданных друга. Они и до сих пор мои друзья». [Э.Сетон-Томпсон. Вождь «Союза лесных умельцев» Америки. 117, с.19.]

Похожие впечатления описаны в воспоминаниях режиссера В.Кеворкова о писателе В.Крапивине, как руководителе отряда «Каравелла»: «И еще я понял, зачем это нужно Крапивину. Он не подвижник, не фанатик... Когда я увидел, какое удовольствие он получает от общения с ребятами, как внимательно слушает их, как помогает, мне стало ясно — он не воспитывает ребят, он просто живет вместе с ними. Они его друзья. Здесь нет ни нотаций, ни поучений. Есть определенная атмосфера, общественное мнение, именно оно влияет без слов. (Н.Зеленко. Рыцари справедливости. Телевидение и радиовещание 1977, № 2. С. 31-32)

История возникновения и развития «Лиги...» Э. Сетона-Томпсона и отряда «Каравелла» В.Крапивина выявила следующие параллели:

- обе воспитательные системы искусственно созданы писателями-художниками, которые создавали произведения для детей и юношества и были вполне успешны как литераторы;
- оба писателя на страницах своих художественных произведений утверждают идеи добра, товарищества, заботы о младших, внимания к другим людям, защиты животных.
- «Лига...» проработала сорок четыре года. «Каравелла», на настоящий момент проработала сорок пять лет, что подтверждает факт создания ;
- в первом и во втором случае это было неформальное объединение инициативы детей и взрослого, возникшей из потребности «научиться жизни в РВО»;
- обе организации возникли и развивались как общественные: не по указанию официальной педагогической системы, а из желания взрослого помочь детям направить бурную молодую энергию на созидание и развитие;
- в «Лиге...» и в «Каравелле» была предпринята попытка искусственным образом создать и отработать тип идеальных, новых отношений между людьми;
- Э.Сетон-Томпсон и В.Крапивин не осознавали, что они создают какую-то систему. Это понимание пришло к авторам много лет спустя, когда дети вырастая, стали приводить в организацию своих собственных детей.
- Э.Сетон-Томпсон создавал систему в условиях буржуазного демократического государства. В.Крапивин создавал систему в условиях развитого социалистического государства.

Закономерен вопрос, почему мы столь подробно анализируем западный опыт, не рассматривая в этом ряду русского писателя Л. Толстого, педагогов В. Сухомлинского или Ш. Амонашвили? На наш взгляд, с каждым из названных отечественных писателей-педагогов, в отличие от Э. Сетона-Томпсона, у В. Крапивина была реальная, духовная, творческая связь. О существовании Э. Сетона-Томпсона В. Крапивину было известно, что он проживал в Канаде и был автором «Рассказов о животных».

В. Крапивин родился в 1938 году, а Э. Сетон-Томпсон умер в 1946. О том, что Э. Сетон-Томпсон является идеологом мирового скаутинга В. Крапивин узнал лишь в 2002 году в результате нашего исследования. В ходе нашего исследования, были обнаружены также явные общие закономерности развития двух воспитательных систем, развивающихся на разной социально-экономической, территориальной и идеологической почве. Выявлена также в двух названных воспитательных системах переключка идей, методов, средств. Вместе с тем, писатель Э. Сетон-Томпсон был идеологом и создателем американской воспитательной системы, а В. Крапивин был и остается советским писателем, гражданином России, для которого определяющим в воспитании и принципиально важным в собственной жизни является позиция гражданина, неразрывно связанного с прошлым и настоящим своего Отечества.

4.6. От коммуны и колонии к теории разновозрастного коллектива

В отечественной педагогической науке вопрос социального развития личности подростков в воспитательной системе разновозрастного объединения неотделим от разработки теории коллектива. *Коллектив понимается в науке как социальная общность людей, объединенная на основе общественно-значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения* [92, с.122]. Теория развития личности в коллективе создавалась усилиями многих ученых: Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, Н. С. Дежниковой, И. П. Ивановым, А. Г. Кирпичником, А. Т. Куракиным, В. А. Караковским, А. Н. Лутошкиным, Р. С. Немовым и другими). Важно отметить преемственность идей коллективизма в контексте развития общепедагогической науки России в дореволюционный, советский и постсоветский периоды и их взаимосвязь.

Теоретические основы развития личности и коллектива с позиций марксистско-ленинской идеологии были разработаны в советской педагогике А.В. Луначарским, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко.

А.В. Луначарский считал, что воспитание в коллективе направлено на всестороннее развитие личности, которая сможет жить в гармонии с другими, умеет содружествовать, сочувствовать и мыслить социально. «Мы хотим, — писал он, — воспитать человека, который был коллективистом нашего времени, жил бы общественной жизнью гораздо больше, чем личными и интересами» [Собр.сочин. О народном образовании.]

Н.К. Крупская дала всестороннее обоснование преимуществ воспитания в коллективе. Во-первых, необходимо отметить, что Н.К. Крупская рассматривала коллектив как среду развития подростков и придавала большое значение организационному единству людей в условиях коллективной деятельности [62, с. 186 – 187]. Во-вторых, в своих многочисленных статьях и выступлениях Н. К. Крупская раскрыла теоретические основы и показала пути формирования детского коллектива.

В-третьих, в ее трудах получили тщательную методологическую проработку многие вопросы понимания сущности коллективного воспитания подростков, имеющие большое практическое значение. К ним мы относим реализацию целевых установок социалистического общества по формированию у подростков и юношей коллективистских черт, умения работать и жить в коллективе, подчиняя личные интересы общественным, активную позицию человека в установлении коллективистских отношений, связь детского коллектива с социальной средой, самоуправление в организации коллектива и другое.

А.С. Макаренко рассматривал разновозрастный коллектив как органическую часть социалистического общества, оценивая ее как главный инструмент воспитания граждан. Основная система нравственных отношений и культурного опыта личности формируется, по мнению А. С. Макаренко, в условиях коллектива. Под коллективом А.С. Макаренко понимал *«научно организованную систему воспитывающей детской жизни», которая включала в себя целеустремленный комплекс личностей, объединенных общественно значимыми целями, совместной деятельностью по их достижению, взаимной ответственностью и самоуправлением»* [79, с. 469 – 475].

В качестве механизма, обеспечивающего процесс целенаправленного движения вперед, А. С. Макаренко использовал систему перспективных линий, принцип параллельного действия, гласности и многое другое. В результате многолетних наблюдений за развитием личности в воспитательной системе разновозрастного коллектива А.С. Макаренко установил, что законом развития социально-ценностных качеств личности в коллективе является стремление людей, которые в нем объединены, к достижению все более значимых общественных целей. Именно они объединяют коллектив, усиливают взаимную ответственность, повышают требовательность, «создают мажорный тон», изменяют позицию взрослого.

Также А. С. Макаренко установил, что демократические принципы, положенные в основу организации разновозрастного коллектива обеспечивают четкую систему обязанностей и прав, определяющих социальную позицию каждого члена коллектива. В середине 90-х годов, когда повысилась критичность по отношению к наследию А.С. Макаренко, В.П. Крапивин открыто выступал в прессе в поддержку идей и результатов деятельности талантливого педагога.

А.С. Макаренко рассматривал коллектив как органическую часть социалистического общества, оценивая ее как главный инструмент воспитания граждан. Основная система нравственных отношений и культурного опыта личности формируется, по мнению А.С. Макаренко, только в условиях разновозрастного коллектива.

Последовательное развитие идей А.С. Макаренко и общей теории коллектива получило в работах Т.Е. Конниковой, А.Т. Куракина, Л.И. Новиковой, А.В. Мудрика, И.П. Иванова, О.С. Богдановой, И.П. Первина, М.Е. Кульпетдиновой, Л.Ю. Гордина и других. Названные авторы

исследовали: наиболее эффективные формы организации и методы сплочения и формирования воспитательных коллективов; разработали принципы и методы стимулирования коллективной деятельности, описали процессы развития воспитательных функций коллектива и совместного управления в нем.

На протяжении 16 лет с 1920 по 1936 год А.С. Макаренко последовательно осуществил наблюдения за формированием социальной компетентности подростков в условиях РВО (у А.С. Макаренко – **коллектива**), в котором были объединены дети, подростки, юноши, взрослые от 8 до 50 лет. Разновозрастные объединения А.С. Макаренко включали от 200 до 600 человек. Результаты многолетних наблюдений показали автору системы, что одновозрастное объединение (как система) искусственно создается взрослыми с целью выполнения дидактических или воспитательных задач, а разновозрастное объединение (как система) зарождается естественным образом и развивается в любом социальном объединении людей с целью обеспечения процесса межвозрастного взаимодействия при выполнении больших общественно-полезных задач.

А.С. Макаренко предупреждал, что в разновозрастной группе **необходимо особо пристальное внимание уделять возрастным различиям**. При включении младших ребят в работу вместе со старшими необходимо самым внимательным образом изучать индивидуальные особенности детей и подростков, учитывая, под каким влиянием будет находиться младший, как его принимают в отряде, кто должен осуществлять особенную о нем заботу. А. С. Макаренко пишет: «Сначала я организовывал отряды по такому принципу: кто с кем учится, кто с кем работает, тех я объединяю в один отряд. Потом я решил, что младших нужно отделять от старших. Затем пришел к выводу, что это вредно, и потом уже в каждом отряде были и малыши, и взрослые юноши 17-18 лет. Я решил, что такой коллектив, **наиболее напоминающий семью**, будет самым выгодным в воспитательном отношении. Там создаются забота о младших, уважение к старшим. Там малыши не будут замкнуты в отдельную одновозрастную группу, которая варится в собственном соку, а старшие никогда не будут рассказывать скабрзные анекдоты, так как у них есть задача заботы о младших» [Там же, с. 10].

На процесс развития личности А. С. Макаренко обращал особо пристальное внимание, рассматривая обозначенный процесс как диалектическое единство общего и индивидуального. Как пишет А.С. Макаренко, «мы исходим из того положения, что, во-первых, социальная совокупность есть действительно существующая форма жизни человечества, во-вторых, форма – необходимая (это дано в историческом опыте), в-третьих, это совокупность не полипов и не лягушек, а именно людей, то есть существ мыслящих, поступки которых направляются не простыми реакциями. Человек постоянно стремится к улучшению жизни, он реально уверен в том, что это улучшение возможно только в социальных выражениях. Поэтому влечение личности к социальному объединению есть не только влечение

особи, но и встречное влечение масс, имеющее свою историю и, самое главное, свое историческое развитие. Развитие это протекает диалектически: примитивные формы общения сменяются новыми формами, представляющими шаг вперед в деле организации человеческого общества».

Благодаря педагогическим открытиям А.С. Макаренко, были последовательно описаны такие педагогические достижения, как демократические начала в воспитательной работе, выборность и гласность в управлении детским коллективом, сводные разновозрастные отряды, «командирская педагогика», система перспективных линий, традиции коллектива, институт индивидуального и группового шефства старших воспитанников над младшими, игра и труд как факторы формирования личности и многое другое. В основе педагогической теории А. С. Макаренко определена такая идея: воспитание осуществляется в коллективе в процессе непосредственного включения ребенка в жизнь общества.

Как отмечает исследователь И. Ф. Козлов, «на протяжении всей своей практической педагогической деятельности А. С. Макаренко постоянно совершенствовал свою воспитательную систему. В полной мере она была развернута в коммуне имени Дзержинского, где под одной крышей учебно-исправительного учреждения объединились школа, производственные предприятия, интернат, сельскохозяйственное производство» [55, с. 25 – 27]. Выводы А.С. Макаренко и И.Ф. Козлова подтверждают закономерность последовательного укрупнения и комплексного развития воспитательной системы.

Результаты опытно-поисковой деятельности А.С. Макаренко позволили нам установить, что процесс социального развития личности подростка находится в диалектической взаимозависимости от процесса развития и укрупнения всей системы в целом. Именно субъектный компонент, как системообразующий, способствует ускорению или замедлению этих взаимообусловленных процессов. На наш взгляд, именно выявленное А.С. Макаренко диалектическое единство разновозрастного объединения и общественного развития системы в иерархии более крупных систем обеспечивает процесс социального развития личности подростка. Благодаря этому в процессе эволюционного развития человеческой цивилизации для детей, подростков, юношей и взрослых возникали разнообразные специальные обучающие социальные разновозрастные образования: общины, ремесленные объединения, товарищества, артели, дружины, отряды, команды, бригады и т.д. Они возникали, как отмечают Л.И. Новикова, В.Д. Семенов, С.Т. Шацкий, не только «в силу могучего социального инстинкта» – потребности самой личности в объединении с другими людьми для выполнения более сложных задач, но и в результате социально обусловленной потребности общества в освоении личностью специфических, новых, усложняющихся человеческих отношений.

4.7. От тимуровских команд к студенческим отрядам

Рассмотрим еще два примера: тимуровские команды сороковых годов, студенческие и школьные отряды освоения целинных и залежных земель пятидесятых.

Тимуровские команды и целинные бригады и отряды были весьма заметным явлением периода 40-х и середины 50-х годов. Массовое создание тимуровских команд развернулось в СССР в начале 1940 г под влиянием повести А. П. Гайдара «Тимур и его команда». Освоение целинных и залежных земель силами подростков и юношей началось после исторического решения, которое было принято на февральско-мартовском пленуме ЦК КПСС 1954 года. Обозначенные нами социальные явления интересны тем, что причиной появления первого явился художественный первоисточник – литературное произведение А. П. Гайдара, а во втором случае создание целинных объединений было инициировано государством, когда Н. С. Хрущев предложил правительству план экстенсивного развития сельского хозяйства. И в первом, и во втором случае активными участниками разновозрастных объединений стали подростки.

Сама идея тимуровской команды была подсказана писателем А.П. Гайдаром. Прототипом тимуровской команды, как свидетельствуют историки детского движения, послужил реально работающий в дачном пригороде Санкт-Петербурга в 10-х годах XX века один из скаутских разновозрастных отрядов.

Как пишет Р.Соколов, «предложенная А.Гайдаром детям (в форме повести) методика организации самодеятельного инициативного (да еще и законспирированного) объединения «самих детей», осуществляющих заботу о старших, для конца 30-х годов выглядела подозрительно. Однако повесть удалось напечатать, благодаря взявшему на себя ответственность секретарю ЦК ВЛКСМ Н.А. Михайлову. Как отмечают современные криминологи В.В. Грибанов и Э.П. Теплов, «рассказанная Гайдаром история оказалась удивительно созвучной настроению целого поколения ребят: борьба за справедливость, подпольный штаб, специфическая сигнализация, умение стремительно собираться по цепочке... Как следствие начался бурный процесс стихийного развития «тимуровского движения в стране» (Грибанов В.В., Теплова Э.П. Ленинградский опыт изучения и оценки деятельности неформальных группировок.//Криминологи о неформальных объединениях. — М., 1990. С.127)

Как пишет Р. В. Соколов, «тимуровская команда была задумана А. П. Гайдаром в качестве альтернативы пионерской организации, в 30-е годы уже намертво пристегнутой к школе, бюрократической и унылой. Предложенная А. П. Гайдаром детям в форме повести модель организации самодеятельного, законспирированного объединения, созданного детьми разного возраста, которые осуществляют заботу о других людях и всегда приходят на помощь тем, кто попал в трудную ситуацию, оказалась созвучна настроению целого поколения подростков.

Исследователями детского движения установлено, что на годы войны пришелся размах движения. Форм не счесть: борьба за справедливость, подпольный штаб на оккупированной территории, сигнализация и условные знаки, оказание помощи по секрету в тылу, умение стремительно собираться по цепочке, тренировка нравственно-волевых качеств личности и др. **Как пишет Р. В. Соколов, «сама обстановка неисчерпаема на подсазки, и ребята действовали не по чьим-то кабинетным директивам, а именно по обстановке. Тимуровские команды создавали не только взрослые, но и старшие подростки или люди пожилого возраста. Так, центральную киевскую команду, в которой в 1941 году насчитывалось около 250 ребят, возглавляла старшеклассница М.Т. Боярская, а тимуровскую команду г. Пласт Челябинской области, в которой участвовало 200 подростков – семидесятитрехлетняя А.П. Рычкова» [132, с. 73].**

В отличие от Р.В. Соколова, мы считаем, что книга А.П. Гайдара оказалась созвучной настроению подростков предвоенного и военного периода не только в силу повышения значимости общественно полезной деятельности, но и из-за совпадения индивидуальных потребностей в самореализации личности в условиях социально заданного пространства и конкретного периода времени. В воспоминаниях Н. Михайлова говорится, что движение приобрело настолько широкий характер, что комсомольским организациям приходилось всерьез задумываться о том, как сделать, чтобы это движение органически влилось в работу пионерской организации» (Покой нам только снится — М., 1982. С.192).

Исследователи отмечают, что тимуровцы особого желания соединиться с пионерами не испытывали, но результативность и привлекательность воспитания по Гайдару была настолько привлекательна, что команду как форму работы начал активно использовать комсомол, что во много определило конец системы. Как пишет В.Н. Татарова, «комсомольские, пионерские органы поспешили прибрать тимуровские команды к рукам. Вогнать в пионерские формирования, приковать к школе, отдать во власть спускаемым сверху циркуляров и «научных рекомендаций» (Там же. (Татарова В.Н. Второе пришествие Тимура // Ступени, 1990, № 10).

Как и в ситуации с внешкольной пионерией, видим, что тимуровские команды погубил формализм. Тимуровское движение внешкольных общественных организаций, как и в случае с пионерией, было формализовано, лишено лидеров, которых заставили писать отчеты о количестве проделанных «добрых» дел», но не совершать эти добрые дела вместе с ребятами. Как только внешкольное движение тимуровских команд стало тимуровской «формой работы» школьной пионерской организации, то фактически оно перестало приносить воспитательный результат. Дети и подростки ушли из него, объединяясь в другого рода неформальные разновозрастные формирования: дворовые компании, клубы по интересам, спортивные секции, трудовые отряды.

В случае с освоением целинных земель, на наш взгляд, так же как и в тимуровском движении, установлен факт совпадения общественной и

индивидуальной потребностей, обеспечивающих процесс социального развития личности и развития всего общества, о специфике которых мы говорили выше, рассматривая воспитательную систему А.С. Макаренко. Историки отмечают, что реализация плана освоения целинных земель предполагала значительное, а самое главное, быстрое расширение посевных площадей за счет распашки земель Казахстана, Поволжья, южной Сибири, Урала и Дальнего Востока.

В начале 1950-х население Советского государства, измученное Великой Отечественной войной 1941-1945, сталинским режимом (переселение народов, репрессии, запрет на выезд для крестьян, не имеющих даже паспортов и многое другое) и послевоенным восстановлением, ожидало от правительства радикальных решений, направленных на принципиальное улучшение жизни. Появление нового трудового фронта воспринималось старшими поколениями без особого оптимизма. Как и в периоды революций, Гражданской и Великой Отечественной войн, надежды общества и государства были связаны с молодежью в возрасте от 14 до 25 лет. Полтора миллиона «добровольцев»: школьников, студентов, новобранцев советских вооруженных сил, лиц, отбывающих наказание – были отправлены на целину. Как указывают исторические источники, состав участников был разновозрастным. Также отмечается, что первый урожай 1954 года был настолько обильным, что превзошел самые честолюбивые ожидания агрономов. К сожалению, не хватало элеваторов, и три четверти пшеницы сгорело на токах.

Богатый урожай 1956 также потряс воображение и снова не был сохранен. По воспоминаниям очевидцев и, по мнению историков, несмотря на множество противоречий, и спорных вопросов, освоение целины выполнило свою социальную задачу – накормить страну в послевоенное десятилетие. Вместе с тем для многих молодых людей этого исторического периода именно целина стала реальным полем для самореализации личности.

Важно отметить, что в рассматриваемой нами форме использования РВО, официально признан факт санкционированного государством создания трудовых отрядов школьников и студентов на целине. Это позволило молодежи на законном основании покинуть парты и заняться позитивно направленной общественной деятельностью без постоянной опеки и нравочений со стороны взрослых. В данной ситуации обучающее, воспитывающее и социализирующее пространство создавала сама жизнь.

Мы утверждаем, что целинные трудовые образования способствовали развитию студенческого движения СССР и России в последующие годы, когда официальные органы управления пионерской организацией и комсомолом осознали эффективность использования воспитательного и трудового потенциала РВО. Результатом этого понимания стали повышение общественной активности учащихся и студентов, появление множества форм РВО в коммунарском движении и научное изучение проблемы формирования социальной компетентности.

На примере изучения результатов развития личности подростков в скаутских и пионерских отрядах, а также тимуровских командах, школьных трудовых и студенческих отрядов, на наш взгляд, хорошо показан процесс использования воспитательного потенциала сил разновозрастного объединения, направленного на выполнение крупных социально значимых общественных задач. До тимуровского движения руководители разновозрастных объединений (А.С. Макаренко, О.И. Пантюхов, С.Т. Шацкий, И.Н. Жуков) интуитивно ощущали силу РВО, связывая результаты развития социальных навыков подростков с этапами развития коллективообразующих процессов, спецификой применения тех или иных методов и средств коллективного воспитания.

Именно результаты тимуровских команд и студенческих отрядов: самоуправление, быстрота действий, внешкольный характер объединения, групповая сплоченность, коллективное планирование, добровольчество и альтруизм – позволили увидеть, что эффективность результатов воспитания зависит от разновозрастного состава людей, сплотившихся в группу, команду, штаб, отряд, дружину, движение. Эта закономерность была последовательно изучена и специальным образом описана в литературе, посвященной идеям и методике коммунарского движения И.П. Иванова.

4.8. От объединений, отрядов, сборов, штабов коммунарской методики к движению РВО

Десятилетие 1954 – 1964 годов XX века получило в истории России образное название «оттепель». Все позитивные и негативные явления данного периода историки во многом связывают с личностью Н. С. Хрущева. Хрущевское время вошло в историю как одна из самых ярких и противоречивых страниц советского времени. Основным содержанием хрущевской эпохи стали осуждение культа личности Сталина, начавшийся процесс реабилитации жертв необоснованных репрессий и социальные преобразования: широкая программа восстановления сельского хозяйства, интенсивное жилищное строительство, техническое перевооружение промышленности, освоение космического пространства. В области науки, культуры, образования период оттепели ознаменовался именами С.П. Королева, Ю.А. Гагарина, Э. Неизвестного, В. Высоцкого, А. Вампилова, Ю. Германа, А. Городницкого, Д. Гранина, А. Вознесенского, Е. Евтушенко, Р. Рождественского, Б. Окуджавы, А. Солженицына, В. Солоухина, И. Эренбурга, Ш.А. Амонашвили, И.П. Иванова, В. Матвеева и других.

В качестве результатов, определивших развитие гуманистического направления в педагогике и пропаганду демократических принципов взаимоотношений между людьми, на наш взгляд, важно выделить появление в названный период социальных явлений, которые смогли эффективно функционировать на протяжении более чем сорока лет: **движения студенческих отрядов (1955), движения туристических клубов и клубов авторской песни (1956), движения коммунарских отрядов (1959),**

движения команд КВН (клуба веселых и находчивых) (1961), всероссийского детского лагеря «Орленок» (1960). Также с июля 1961 года начала работать разновозрастная команда «БВР» – прародитель отряда «Каравелла».

В качестве общего вывода о периоде «оттепели» историк И.С. Огоновская отмечает, что под влиянием событий и явлений именно данного периода **сформировалось целое поколение людей, которые и в последующие годы «застоя» сохранили верность демократическим принципам и стремление воплотить в жизнь провозглашенные или декларируемые идеалы** [90]. Исследователи психолого-педагогической науки утверждают, что наиболее ярко это поколение проявилось в коммунарском движении. Как отмечает Р.С. Варганова, «коммунарство – примета оттепели. Это было время, когда в истории Советского государства «распахнулись окна, двери, и души для инициативы и творчества. И творчество не заставило себя ждать» [146, с. 21].

Руководители коммунарских отрядов и городских штабов пионерского и комсомольского актива сразу задумывали создание такого рода объединений как альтернативу формальным пионерским отрядам, для оживления внешкольной работы и направления бурной энергии молодости в общественно-полезную деятельность. С.Д.Поляков назвал коммунарскую методику феноменом педагогической действительности, которая возникла в Советском Союзе не благодаря, а вопреки государственной педагогической системе» (цит. по Р.Соколову С.62) Как пишет В.А.Караковский, развиваясь во внешкольной среде, коммунарская методика сразу строилась как воспитательная, вне учебного процесса школы, в которой господствовал авторитаризм.

Термин «коммунарское движение» появился в прессе с 1963 года, когда в стране появились сотни секций клуба «Юных коммунаров». К 1966 году их было более 500. Понятие «коммунарское движение» определяла воспитательная система творческого саморазвития коллектива и личности, разработанная И.П. Ивановым на основе опыта С.Т. Шацкого, О.И. Пантюхова, И.П. Жукова, А.С. Макаренко и тимуровского движения А.П. Гайдара. По мнению В.Л. Ситникова, «коммунарство – стихийно осуществленный в СССР уникальный социальный психолого-педагогический эксперимент, оставшийся практически незамеченным ни философией, ни психологией в шестидесятые годы, но который будет оценен по достоинству будущими поколениями» [146, с. 8].

Мы, как и В.Л. Ситников, считаем, что названная воспитательная система была экспериментально проверена и результативно проработана, но не получила глубокого научно-обоснованного изучения в психолого-педагогической науке по причине альтернативного характера существования к официально признанным в государстве и изучаемым системам пионерской и комсомольской организаций.

Создатель коммунарской энциклопедии Р.В. Соколов, на протяжении многих лет руководивший большим коммунарским разновозрастным

клубным объединением в г. Москве, утверждает, что «инкубационный период» коммунарского движения начался значительно раньше – в середине 50-х. Этот факт подтвержден исследованиями В.А. Караковского, Т.Я. Шихова и др. В 1955 году по инициативе ленинградского философа и педагога-исследователя И.П. Иванова, ставшего позже профессором ЛГПИ им А.И. Герцена и действительным членом АПН СССР, в Ленинграде было создано небольшое инициативное молодежное объединение педагогов «Союз энтузиастов» (СЭН). На начальном этапе развития системы это был кружок пионерских вожатых, которые были крайне неудовлетворены современной методикой воспитательной работы, господствовавшей в пионерской организации. Сэновцы серьезно изучали опыт С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, опыт скаутов, «пионерского движения» 20-х, познакомились с харцерским движением в Польше. Изучение «предшественников» позволило сформулировать ряд альтернативных идей, принципов, приемов и методов, которые постепенно в процессе многолетней творческой опытно-экспериментальной и теоретической работы превратились в стройную, цельную концепцию, которую стали называть «коммунарской методикой», «теорией и методикой коллективного творческого воспитания».

Исследователи проблемы зарождения и развития коммунарского движения в России установили, что «инкубационный период» или период локальных экспериментов, во время которого шло апробирование отдельных идей, приемов, методов «на базе» разных школ и их пионерских и комсомольских организаций, продолжался до марта 1959 года. В 1959 году сэновцы создали при ДOME пионеров Фрунзенского района Ленинграда **сводную** (объединенную), районную, **пионерскую дружину**, названную «Коммуной юных фрунзенцев» (КЮФ). Для обозначения нового типа внешкольного воспитательного коллектива был взят термин **«коммуна»**. Из-за этого термина с самого начала на участников движения падали разного рода подозрения, они даже подвергались преследованиям. Термин «коммуна» для самих «сэновцев» представлялся целесообразным, т.к., по их мнению, указывал на идейно-методическую приверженность идеям и преемственность опыту коммун А. С. Макаренко. Противники же «коммун» пытались увидеть в них то трудовые коммуны 20-х, то китайские коммуны, то следование идеям абстрактного коммунизма.

Многолетние исследования И. П. Иванова и его последователей позволили установить следующее. Социальное развитие личности подростка, включенного во взаимодействие с людьми другого возраста, характеризуют *возникновение общих целей деятельности и изменение отношения ребенка к пониманию его роли среди взрослых и других детей*. Это отношение выражено в проявлении форм делового сотрудничества и предметно-содержательном общении участников. Как пишет И.П. Иванов, *«деятельность, в процессе которой преобладают отношения творческого содружества поколений, позволяет открыто решать жизненно-практические задачи (трудовые, бытовые, игровые, развлекательные, организаторские), задачи улучшения жизни*

окружающих, своего коллектива, своей собственной. Одновременно незаметно (открыто) решаются задачи воспитания положительных качеств личности и преодоления отрицательных. (выделено Л. К.) Это сочетание различных видов общей заботы в соответствии с разными видами деятельности. К ним относятся: поведение, общение, трудовая деятельность, познавательная деятельность, художественно-эстетическая деятельность, оздоровительно-спортивная деятельность, организаторская деятельность» [46, с. 14].

На наш взгляд, И.П. Иванов, развивая идеи С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко и других, также обнаружил закономерность повышения эффективности результатов развития личности подростков в разновозрастном объединении (у А.С. Макаренко — коллективе, С.Т. Шацкого — сообществе, И.П. Иванова — коммуне) в двух формах. **Во-первых**, в форме появления традиций, связанных с естественным постоянным накоплением опыта и ненасильственной передаче жизненно важной информации от старших поколений к младшим в конкретный исторический период. **Во-вторых**, в **форме тесного взаимодействия возрастов, которое обеспечивает появление специфических отношений между старшими и младшими (эмерджентный эффект, возникающий только при определенных условиях. – И. Пригожин), проявляемых в демократических методах товарищеской заботы, сотрудничества, взаимопомощи, требования, контроля, коллективного поиска решения и т.д.** В результате чего младшие получают разнообразные сведения, усваивают привычки поведения, рабочие навыки старших, а также приучаются уважать старших и их авторитет. У старших, в свою очередь, воспитываются внимание к человеку, великодушие к миру и требовательность к себе, умение защитить идеи и результаты коллективной деятельности. Процесс осознания социальной ответственности ускоряется и у старших, и у младших.

Проблематика развития личности подростка находится в плоскости коллективообразующих потребностей особо актуализирующихся в подростковом возрасте. «Коммунарство» смогло удовлетворить эти потребности, поэтому оно стало движением, которое распространялось и внедрялось прежде всего детьми, конечно, при помощи взрослых. Важным является факт, что процент количества взрослых участников был небольшой. 1 – 5 взрослых на 70-100 подростков и юношей. На эту же особенность указывают в своих работах А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.А. Караковский.

Также РВО *создает условия для испытания своих сил в проблемных «взрослых ситуациях» и создает условия для реализации возможности апробации различных вариативных форм преодоления трудностей.* Как пишет А.Л. Загорюев, «только спустя годы становится понятно, что, с точки зрения развития личности, гораздо важнее оказалась наработка навыков поведения в ситуациях социального риска – разрушения хороших отношений (сотрудничества, дружбы, любви), риска неудачи в их создания. Социальные эксперименты, участниками которых мы становились, позволили заложить в нас фундамент того, что называют личностью.» [185, с. 44 – 45].

В результате были сформулированы, активно и массово апробированы на практике идеи и принципы, позволившие выстроить стройную концепцию внешкольного воспитания в коллективе: добровольность участия, коллективное планирование, коллективное исполнение и коллективная оценка сделанного, чередование творческих поручений, ротация выборных руководителей (институт дежурных командиров), институт временных советов дела, откровенные разговоры (огоньки), сетка традиций, многодневные сборы и летние палаточные лагеря труда и отдыха. Перечисленные педагогические находки делали коммунарские отряды чрезвычайно привлекательными не только для детей, но и для взрослых.

Историко-генетический анализ проблемы формирования преобладающих навыков подростков, в соответствии с социальным заказом общества, показал, что в России и СССР в XIX и XX веках были практически созданы воспитательные системы РВО, которые активно использовали разновозрастный принцип объединения людей для решения педагогических, социальных и политических задач.

Важно, что Л.Н. Толстой, С.Т. Щацкий, О.И. Пантюхов и И.Н. Жуков, А.С. Макаренко, И.П. Иванов использовали принцип разновозрастного объединения в организационных формах школы, детского сада, клуба по месту жительства, скаутской дружины, пионерского отряда, трудовой колонии для несовершеннолетних, коммунарского штаба, прежде всего, для выполнения педагогических задач. Задачи формирования социальной компетентности подростков в каждый период были обусловлены процессами, происходившими в общественно-политической жизни Российского государства.

Результаты историко-генетического анализа понимания проблемы социального развития личности подростка в разновозрастном объединении позволили установить, что в отечественной психолого-педагогической науке **присутствует преемственность понимания идеи, направленность соответствия целей воспитательной системы социальному заказу и конкретизация результатов воспитательной системы РВО в виде формирования значимых личностных качеств, соотносимых с социально-нравственным идеалом человека в определенный исторический период.** Вместе с тем, авторы отечественных внешкольных воспитательных систем были убеждены, что для жизнеспособности личности в любые времена важны такие качества, как стремление к созидательной деятельности, самостоятельность мышления, готовность к постановке и усложнению задач, самовоспитанию, самообразованию, самодеятельности и саморазвитию.

Личность подростка, попадая в условия разновозрастных субъект-субъектных отношений самостоятельно определяется со своим местом в общем (межличном), не теряя при этом личного (индивидуального). Это происходит на основе компромиссов с собой и партнерами, в результате

которых проявляется субъект-субъектная пропорция (соотношение) личного и межличного. Допуск смещения пропорционального соотношения возможен в различных вариантах рассмотрения, но нормативно-правовой фактор обеспечивает условия проверки и контроля выравнивания уровня соотношений за счет потенциала внутренних невидимых активов самой личности и всего разновозрастного объединения.

Мы утверждаем, что обозначенные группы факторов в своем единстве составляют обобщенный систематизирующий фактор, обеспечивающий реализацию воспитательных отношений, результатом которых является проявление результатов процессов воспитания и социализации. Там, где эти требования выровнены, развитие протекает плавно и все количественно-качественные изменения физического, психического и социального характера протекают плавно, в результате чего ребенок достигает статуса взрослого постепенно.

Важно подчеркнуть, что в разновозрастном объединении подросток быстрее осознает роль взрослого, и не испытывает тревожного ощущения перед встречей с будущим взрослым состоянием тела и души и потерей ощущений детства. Это происходит потому, что принцип добровольного объединения с разными людьми существенным образом снижает тревожные подростковые ощущения, которые компенсируются творческой деятельностью и позитивно насыщенным общением с представителями разных поколений.

Проблема социального развития личности подростка в разновозрастном объединении связана с решением специфического субъектного отношения «Я и общество», направленного на усвоение норм человеческих взаимоотношений, осознания себя в обществе, видение себя в других людях, готовности к ответственной деятельности в окружающем мире. Формирование такой позиции «социально ответственного самоопределения» представляет собой процесс и одновременно результат социального развития личности подростка в период перехода от возраста детства к возрасту взрослого человека.

Раздел 5. Педагогические идеи и комплексный художественный метод Владислава Крапивина

Воспитательная система разновозрастного отряда «Каравелла» с момента своего возникновения основывалась на нравственно-этических идеях и ценностях отличника народного просвещения, Почетного Гражданина города Екатеринбурга, кавалера нескольких орденов и множества литературных премий, педагога, писателя Владислава Петровича Крапивина.

В результате проведенного, в рамках данного исследования, анализа публицистических и научных материалов, посвященных изучению литературного и педагогического творчества В.Крапивина, было выявлено, что хотя процесс понимания особенностей поэтического стиля автора и его педагогических идей имел праксиологический и стохастический характер, тем не менее, он шел на протяжении сорока лет. Это подтверждают систематические публикации в прессе о «Каравелле», интервью с В.Крапивиним, воспоминания о встречах с ним очевидцев, материалы пресс-центра «Ветер» и «Каравелла», рецензии на книги писателя, а также четыре книги, обобщающие опыт отряда «Каравелла», которые были изданы в Свердловске (1972 и 1983) и Москве (1974 и 1983).

Поскольку в педагогику и литературу В.Крапивин пришел одновременно: в начале 60-х годов XX века, постольку, на наш взгляд, педагогические идеи командора В.Крапивина неразрывно связаны с литературно-публицистическим наследием автора и результатами его практической педагогической деятельности, как создателя и руководителя разновозрастного объединения отряд «Каравелла».

5.1. Особенность комплексного художественного метода

Литературно-педагогическое творчество писателя В. Крапивина сопровождалось критикой с момента выхода его первых книг: «Рейс «Ориона» (1962 год), «Брат, которому семь» (1963), «Палочки для Васькиного барабана», «Звезды под дождем» (1965), «Оруженосец Кашка» (1966) и т.д. Рецензенты и признанные классики детской литературы, такие как А.Барто, К.Чуковский, были единодушны во мнении, что в литературу пришел яркий и самобытный автор, который, несмотря на молодость (первая книга вышла, когда В.Крапивину было 24 года), несомненно, обладает художественным талантом и великолепным знанием детской психологии. (Н.Кузин.Если видеть мечту умеешь / /Урал, 1971, № 7, с.131; Румянцев Л. Минуты солнца / /Урал. – 1963, №4—С.166).

Вместе с тем, авторы первых критических статей, такие как Ю.Дюжев, Э.Бояршинова, Л.Юнина, Е.Спехов, Н.Кузин, сразу отмечали неразрывную связь литературного труда молодого писателя с его педагогической деятельностью. Подобное объединение фиксируют многие, кто встречался с В.Крапивиним. В частности, писатель С.Баруздин одним из первых обратил

внимание на то, что, организованный в 1961 году детский юнкорский отряд, который с 1968 года носит название «Каравелла», стал реальным воплощением в жизнь педагогических идей автора. (Баруздин С. Заметки о детской литературе. — М. : Дет.лит. — 1975. — С. 258.)

19 марта 1998 года в Московском педагогическом государственном университете, состоялась защита кандидатской диссертации Ю.Богатыревой: «Литературная сказка В.Крапивина». Названная работа стала первой в области последовательного научного изучения результатов литературного творчества писателя. В рамках литературоведческого исследования было выявлено, что философская проблема связи, соотношения и взаимопроникновения идеального и материального, фантастического и реалистического определяет специфическую особенность не только творчества автора, но и в целом характерно для мировоззрения В.Крапивина. В обозначенном мировоззрении педагогическая работа писателя определяет одну из важных творческих доминант. Ю.Богатырева подчеркивает, что В.Крапивину удавалось формировать в ребенке активную жизненную позицию и воспитывать детей на идеях человечности, мужества и чувства справедливости не только с помощью книг, но и в повседневной жизни. (Ю.Богатырева. С. 27). Данный вывод был сделан Ю.Богатыревой на основании личных встреч с писателем и визуального включенного наблюдения за разновозрастным составом людей, занимающихся в отряде «Каравелла» в 1996 году.

Обобщим сказанное. Многие исследователи на основании непродолжительного визуально-кинестетического наблюдения, встречаясь с В.Крапивиним в разные годы его работы в отряде «Каравелла», отмечают как особенность его личности неразрывную связь между литературной и педагогической деятельностью и невозможность отделить одно от другого, как автономной самостоятельной единицы.

В интервью с В. Крапивиним есть уникальные воспоминания о составе воспитанников «Каравеллы» 60-х годов. Писатель рассказывает, что некоторые ребята, с которыми он начинал работать, были достаточно агрессивны даже в играх: «Стоило большого труда отучить их от привычки во время игры нападать сзади, валить человека на землю, бить лежачего. Приходилось перестраивать все мировоззрение. А на основе чего можно было это сделать? Только на основе показа других норм, других отношений, другого понимания жизни. Они должны были ощутить разницу, почувствовать ее, захотеть жить по-другому. А как это сделать? Ни в каких книгах об этом не рассказывалось. Вот и искал всё интуитивно. Раз я был писатель, то начал рассказывать сказки и сочинять истории про других ребят, которые, конечно же, были похожи на настоящих. А ребятам понравилось. Они увлеклись, включились, поддержали. Дальше сказка стала явью, потому что мы верили, что «рождены, чтоб сказку сделать былью...» (интервью в феврале 2002).

В воспоминаниях В. Кеворкова, режиссера-постановщика телевизионного девятисерийного фильма «Мальчик со шпагой» содержится

документальное описание «Каравеллы» 70-х, которая послужила прототипом отряда «Эспада» в одноименном романе В. Крапивина. В. Кеворков пишет: «Сказка и жизнь неразрывно связаны в «Каравелле», как части одного целого, а детским мечтам, фантазии и выдумкам здесь разрешено быть. Здесь нет никакого официального воспитания, а есть просто жизнь. Здесь нет намека на формализм. Зато есть аромат настоящей романтики, тайны, сказки. Нет нотаций и поучений, есть определенная атмосфера, общественное мнение, которое влияет без слов. И еще стало понятно, зачем это нужно Крапивину. Он не подвижник, не фанатик. Он сам в душе мальчишка. Крапивин просто по-человечески хочет, чтобы ребята росли добрыми, смелыми и честными. И я его понимаю — без честности нет искренности, без искренности — доверия, а без доверия не может быть воспитания» [Приложение 5. — 36, с. 31 – 32].

Литературовед Н. Ю. Богатырева писала в 1993 году о «Каравелле» 90-х: «Стоило на вокзале увидеть глаза и лица, встретивших нас ребят, и услышать магическую фразу: «Здравствуйте, мы из «Каравеллы», как почему-то стало светло и радостно. Появилось ощущение искренности и бескорыстия в отношениях. А еще *откуда-то в абсолютно сухопутном Екатеринбурге повеяло романтикой, морем, мечтой*. Давно не было так спокойно и хорошо, потому что рядом были люди, уверенные в своей силе, готовые в любой момент прийти на помощь... Я задумалась, как же им удалось в течение многих лет сохранить отряд, тогда как сотни других ребячьих объединений не выдержали неравной борьбы с бюрократией, как удалось поддержать в нем атмосферу взаимовыручки, радостного творчества, доверия и неприятия подлости. Чья в этом заслуга? Может быть, люди подбираются в отряде особые: добрее и великодушнее многих? Может быть, все дело в командоре В. П. Крапивине? Но за три дня нашего пребывания в Екатеринбурге в отряде перебивало, кажется, полгорода: выпускники, друзья отряда, друзья друзей, просто любопытные, даже какие-то американцы случайно зашли (перепутали адрес), а остались на три часа. Я видела, как люди, случайно прочитавшие книги В. Крапивина, становятся верными сторонниками этого писателя и его отряда. Может быть, тайна Крапивина и его последователей в особом таланте доброты и умении жить по большому счету» [Приложение 5. — 9].

Приведенные воспоминания свидетельствуют об идентификационной схожести не только героев художественных произведений В. П. Крапивина и реальных подростков, занимающихся в отряде «Каравелла», но и взаимосвязанности и взаимообусловленности идеального и реального миров в творчестве В. П. Крапивина. Кроме того, факты подтверждают, что мир «Каравеллы» был создан искусственно и в момент его создания, подобных миров на территории Советского Союза не существовало. Наблюдения и выводы Н. Ю. Богатыревой, на наш взгляд, полностью подтверждают выводы исследователей и свидетельства очевидцев об особенностях творческого метода В. Крапивина. Мы понимаем его как метод созидающей реализации идеальной константы в реальности. Поясним суть метода.

Опираясь на работы исследователей и приведенные свидетельства очевидцев, нами установлено, что при помощи специально организованного, романтически наполненного, воспитывающего пространства и средств художественной литературы В. П. Крапивин проектировал изменение самопредставления подростков, которое существенно определяло уровень коррекции социально-ценностных убеждений и поведения воспитанников. Именно воплощенная в реальность идеальная форма межвозрастного взаимодействия людей обеспечила создание особого мира отношений, позволяющего создать условия для эволюционного развития самоорганизующейся воспитательной системы.

На практике в «Каравелле» воплощение идеальной формы осуществлялось при помощи механизма прямого и косвенного воздействия художественных произведений автора на подростков. Прямое воздействие проводилось при помощи проявления у героев литературных произведений ярко выраженных человеческих черт характера и эмоционально выстроенного событийного ряда. Это позволяло реальным подросткам провести параллель с жизнью и поверить в существование вымышленных персонажей. Косвенное воздействие осуществлялось при помощи *специальной организации и заданности норм воспитывающего пространства.*

В результате чего у многих внешних наблюдателей, приезжающих в реально существующий и работающий отряд «Каравелла», на кинестетическом уровне восприятия возникало (и возникает до сих пор) ощущение «нереальности пространства», «книжности увиденных детей и взрослых», «идеальности действительности». В то время как у детей и выпускников «Каравеллы» ощущения, что они живут в нереальном мире, осуществляют не существующие в реальности отношения и заняты бесполезной для общества деятельностью никогда не возникало. Всё, что происходило в отряде, всегда было реальностью и имело вполне конкретный эмоционально позитивно насыщенный и материально проявленный результат.

И. А. Рубцов, который подробно исследовал проблему факторов социально-педагогической коррекции поведения подростков и роли развивающего обучения, хорошо знакомый с методом В. Крапивина, утверждает, что развивающим обучением может быть признан тип обучения, когда познавательная деятельность ребенка обязательно мотивирована и личностно значима. Это условие выполняется тогда, когда подросток не только осознает цель своей деятельности, но и самостоятельно фиксирует результаты с помощью какого-либо средства материализации» [130].

Мы утверждаем, что В. П. Крапивин реализовывал принципы развивающего обучения в своей педагогической деятельности. Показатели развития при этом характеризовались возникновением у подростков новообразований, выраженных во внешних проявлениях изменения поведения и внутренних результатах саморазвития, самодвижения. Мы утверждаем, что появление новообразований являлось результатом прямого

педагогического воздействия личности Учителя В.П. Крапивина и воспитывающего пространства «Каравеллы», а также опосредованным результатом косвенного воздействия литературных произведений писателя.

Психолог О. В. Лишин утверждает, что на протяжении всех его встреч с Крапивинным и представителями разновозрастного состава людей из «Каравеллы» его не оставляло чувство, что с этим человеком и «Каравеллой» связана какая-то загадка: «В. П. Крапивин наделен огромной силой, талантом, энергией не случайно, а для того, чтобы в нашем сегодняшнем мире прорваться – и в книгах, и в жизни – в новые отношения между людьми» [интервью с О.В. Лишиным в августе 2004]. Результаты наших визуальных наблюдений подтверждают, что В. Крапивин обладает неординарно высоким творческим потенциалом, неповторимо и индивидуально реализуемым в форме основных видов человеческой деятельности: труда, общения и познания. Находясь рядом с ним, люди как будто «заряжаются энергией жизни», понимая, что самые фантастические проекты могут стать реальностью.

Обобщим сказанное о педагогическом методе В. П. Крапивина. К практической реализации своих педагогических идей В. П. Крапивин пришел в результате осознания противоречия между несоответствием книжных образцов с реалиями окружающей действительности. Ощущение и понимание данного противоречия помогли В. П. Крапивину почувствовать стремление с одной стороны, продолжать традиционные поиски литераторов по созданию героя художественной литературы, с другой, попытаться воссоздать систему представляемого и описываемого воспитательного процесса и гуманистических социальных отношений между людьми в реальной жизни. Многие исследователи в разные годы на основании визуальных наблюдений, кинестетических ощущений, полученных в отряде «Каравелла», и изучения художественных произведений В. П. Крапивина, отметили, что основу его творческого метода составляет взаимосвязь литературной и педагогической деятельности, определяющая суть его педагогического метода.

Данный метод обозначен нами как **метод спроектированного идеала**. Особенность данного метода заключается в следующем: поведение подростков, занимающихся в «Каравелле», проектируется средствами художественных произведений через показ наиболее типичных поведенческих моделей отношений, реализуемых в социальном пространстве. Вместе с тем, в каждой поведенческой модели, в соответствии с законами организации художественного произведения, происходит не точное копирование действительности, а описание ее лучшего образца – идеала.

Осознанное действие подростка проектируется через демонстрацию обобщенных качеств личности, выраженных в литературных образцах, созданных писателем. Через восприятие читателя-подростка этот идеал возвращался к действительности, материализуясь в виде реально существующего, искусственно организованного людьми, воспитывающего

пространства: коллективно принятых отношений, поведенческих норм, культурных традиций, форм деятельности и управления. Для реального подростка такой возврат становится фактом материализации идеальных личностно-значимых качеств. Таким образом, художественный образ отражает действительность в ее лучшем выражении, а действительность изменяется под воздействием художественного образа.

В результате жизнь в «Каравелле» отличается от окружающей жизни, определяя существенные различия уровня развития личности подростков в виде выпускников воспитательной системы. Нами установлено, что выявленные различия определены личностью В. П. Крапивина, методом спроектированного идеала и спецификой направлений деятельности РВО «Каравелла»: фехтование, строительство яхт, летняя парусная практика, работа в киностудии, журналистика, путешествия и др. В соответствии с подростковой психологией жизнь подростков в пространстве «Каравеллы» опозитизирована, выражена в приподнято романтическом стиле, эмоционально позитивно насыщена, наполнена коллективной деятельностью и имеет ориентацию на гуманистический идеал.

5.2. Педагогические корни и традиции педагогического стиля

Свои мысли и размышления о воспитании В.Крапивин изложил не только в художественных произведениях, но и специальных статьях, посвященных рассмотрению вопросов педагогики: «Впереди по курсу — будущее», «По законам «Каравеллы»», «Испытывая стойкость», «Будь, гражданином!», «Без курток?.. Не пускать!», «Смотреть не только в ведомости», «О мере ответственности и людях со стороны», «Если их больше...», «Уважаю мальчишек-романтиков», «Личность учителя», «Тревога», «Искусство человечности», и других. Вышеперечисленные статьи были опубликованы с начала 70-х до конца 80-х в советских и российских массовых изданиях, таких как, «Учительская газета», «Комсомольская правда», «Правда», «Пионер», «Литературная Россия», «Пионерская правда», «Уральский рабочий».

В 2006 году они были обобщены в книге «Струна и люстра».

По собственному признанию В.П.Крапивина, на становление его педагогических взглядов оказали влияние писатели-педагоги Я.Корчак, А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинский. С творчеством названных педагогов В.Крапивин познакомился достаточно рано (в детстве) благодаря маме — педагогу О.П.Крапивиной. В педагогической деятельности при изучении трудов Я.Корчака, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского важным моментом для В.Крапивина было то, что они, в первую очередь, были педагогами-практиками, для которых работа с ребятами не являлась *работой в привычном понимании занятости или самореализации, а была скорее образом жизни, судьбой.*

Врача Януша Корчака называют сегодня «выдающимся писателем-гуманистом, оказавшим большое влияние на современную

педагогическую мысль и перестройку основ воспитательной педагогики в Европе, который понимал идею гуманизма — как систему философско-педагогических взглядов, признающую ценность ребенка как личности, его права на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей. Кроме специальной педагогической литературы для взрослых, Я.Корчак написал большое количество художественных произведений, которые до сих пор имеют читательский спрос среди детской аудитории. Наиболее известные из них: «Король Матиуш Первый», «Матиуш на необитаемом острове», «Кайтусь-волшебник», «Упрямый парень», «Когда я снова стану маленьким», «Банкротство Малого Джека», «Боба», «Дитя салона» и другие.

А.С.Макаренко был и остается выдающимся педагогом одного из самых сложных периодов отечественной истории. Вклад А.С.Макаренко в мировую педагогическую науку проявлен в решении методологических проблем воспитания и образования, в разработке их теории, в решении практических проблем воспитания. Благодаря педагогическим открытиям А.С Макаренко, родились такие жизненные педагогические достижения, как демократические начала в воспитательной работе, выборность и гласность в управлении детским коллективом, сводные разновозрастные отряды, «командирская педагогика», система перспективных линий, традиции коллектива, институт индивидуального и группового шефства старших воспитанников над младшими, игра и труд как факторы формирования личности и многое другое.

Под коллективом А.С. Макаренко понимал «целеустремленный комплекс личностей», объединенных общественно значимыми целями, совместной деятельностью по их достижению, взаимной ответственностью и самоуправлением. В основе педагогической теории А.С. Макаренко определена идея: воспитание осуществляется в коллективе, в процессе непосредственного включения ребенка в жизнь общества, таким образом, подрастающее поколение воспитывает жизнь и образ жизни старших поколений.

В.А. Сухомлинский в своем педагогическом творчестве рассматривал главные вопросы этики и процесс формирования у подрастающего поколения понимания личностно и общественно-значимых целей и ценностей. В.А. Сухомлинский понимал идею гражданственности как комплекс моральных ценностей, включающих в себя не только любовь к отечеству, героизм, стойкость и мужество в борьбе за свободу, независимость и могущество Родины, но и общечеловеческие нормы нравственности. В.А. Сухомлинский включил категории этики и понятия о добре и зле, долге, долженствовании, достоинстве, чести, совести, свободе, ответственности, любви, общих нормах и принципах поведения в структуру проблем понимания теории воспитания.

Исследования творческого наследия Я.Корчака, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского свидетельствуют, что педагогические идеи,

названных авторов, во-первых, объединяют в себе диалектически переработанное классическое наследие отечественной и зарубежной гуманистической педагогики, во-вторых, разрабатывались на основе большого эмпирического материала наблюдений и практических педагогических действий, в-третьих, востребованы в современной педагогической науке, в-четвертых, прошли путь борьбы за их утверждение и правоту. В рамках данного исследования было определено, что, в-пятых, все они сохранены на страницах книг, которые обладают несомненной художественной ценностью, и которые литературоведческая и педагогическая науки относят к числу гуманистических произведений с ярко выраженной нравственно-гражданской проблематикой.

Вышесказанное позволяет нам утверждать, что основными педагогическими идеями автора являются гуманизм, коллективизм и гражданственность. Кроме того, мы считаем, что необходимо выделить, как специфическую особенность творческой доминанты В.Крапивина то, что он, подобно Л.Н.Толстому, занимал и продолжает занимать активную подвижническую роль в пропаганде и практической реализации своих идей.

Важно подчеркнуть, что В.Крапивин за все время руководства разновозрастным отрядом «Каравелла» (1961 —1991) никогда не занимал официально поста педагогического работника и осуществлял воспитательную работу с ребятами, как волонтер (на общественных началах), не получая никакой заработной платы от государства, и наоборот, вкладывая свои личные гонорары и сбережения в обеспечение организации. По собственному утверждению писателя он делал это на протяжении тридцати лет исключительно по долгу совести, как гражданин своей страны.

В связи с этим в рамках нашего исследования, был сделан вывод о наличии еще одной, важной, на наш взгляд, идеи, которая роднит В.Крапивина не только с тремя названными педагогами, но и многими российскими писателями или людьми других профессий, идеи беззаветного альтруистического служения общественным общечеловеческим ценностям и идеалам. Примерами могут служить в начале XX века — А.П. Гайдар, И.Н. Жуков, А.У. Зеленко, Н.К. Рерих, В.Н. Сорока-Росинский, В.Н. Шацкая, С.Т. Шацкий, а во второй половине XX века авторы «педагогики сотрудничества» — Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.И. Ильин, В.Ф. Шаталов и коммунарской методики — И.П. Иванов, Ф.Я. Шапиро, М.Н. Ахметов и многие другие. Рассмотрим названные идеи в обозначенной последовательности, учитывая специфическую особенность творчества автора.

5.3. Гуманизм как первооснова бытия

В латино-русском словаре под ред. О.Петрученко слово *humanitas* имеет несколько значений:

1. Человечество, как совокупность добрых свойств человека, человеческая природа, человеческое достоинство, человеческое чувство;

2. а) гуманность, человеколюбие, сердечность, ласковость в обращении с другими; б) совокупность всей образованности ума и сердца: образование, образованность и тонкий вкус, тонкость изящества.

Другое слово *humanus*, к которому чаще всего обращаются исследователи, как к первооснове понятий «гуманность» и «гуманизм» (у Петрученко объясняется только как «человеческий, дружелюбный, ласковый, вежливый» (Петрученко О. Латинско-русский словарь. Издание товарищества «В.В. Думнов, наследники бр. Садаевых» 1914 г. С.288)

В философском энциклопедическом словаре существенно добавлено, что гуманизм — это система воззрений признающая ценность человека как личности, его права на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности, желаемой нормой отношений между людьми (С.130)

Сравнительный анализ семантического значения названных понятий в словарях В.Даля (Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1983. — С.130), современного русского языка (М., 1957. Т.1 — С.480), иностранных слов, философского энциклопедического словаря позволил сделать следующие выводы. Во-первых, понятие гуманность характеризует личностные качества человека, а гуманизм — отношение к людям, проникнутое равенством, справедливостью, вниманием, уважением к человеческому достоинству. Во-вторых, гуманность и гуманизм имеют не только этимологические и семантические корни, но и обладают духовной связью с некой самоценной первоосновой бытия вечных идей и сущностей.

5.4. Истоки гуманизма в творчестве

Гуманистические идеи В.Крапивина, по собственному его признанию, связаны с мировоззрением и нравственно-этической системой ценностей писателя. Названная система формировалась в нем с самого детства, постепенно, в прямой зависимости от индивидуально-личностного роста, воспитания, полученного в советском государстве 40-50-х гг. XX века.

Как вспоминает В.П. Крапивин: «я вырос в советское время на книжках Гайдара, Грина, Макаренки, Корчака, Стивенсона, Катаева, и Кассиля. Теперь можно ругать то время, говорить, что многое было не так, но для меня главное, что было. Ведь даже гайдаровский Тимур воспринимался не как носитель определенной идеологии, а как вполне нормальный мальчишка, который противостоит благоразумию своего дяди. И методы его, прямо скажем, не в рамках общепринятой морали: он может возразить старшему, сбить замок с сарая, угнать мотоцикл, чтобы помочь девочке, подраться с предводителем хулиганской шайки. И, Слава Богу, что может, потому что именно через таких не совсем правильных

героев мы и учились понимать, как совершаются поступки. Он не идеален, он человечен, он может ошибаться, как любой из нас. Но он действует, не молчит, если видит несправедливость, поэтому совершает поступки из принципа и во имя других людей, не требуя никакой благодарности или публичного признания. (интервью в феврале 2002)

Детство В.Крапивина проходило в г. Тюмени в годы Великой Отечественной войны и период послевоенного восстановления. По личным воспоминаниям писателя, он был тихим даже робким мальчишкой, который не раз попадал в проблемные ситуации при взаимодействии с социально неадаптивными подростками. Обозначенные ситуации усиливали ощущение дискомфорта, которое появлялось благодаря формализму школьной пионерии, активно декларирующей на словах принципы товарищества и взаимопомощи, но не всегда поддерживающей детей и подростков конкретными действиями. Некоторые из идей появились в результате осознания писателем противоречия между несоответствием книжных образцов и реалиями окружающей действительности.

Ощущение и понимание данного противоречия помогли В. Крапивину (уже во взрослом возрасте как писателю) почувствовать стремление одновременно с поиском, направленным на создание героя художественной литературы, попытаться воссоздать систему описываемых социальных отношений между людьми, не только в книгах, но и в жизни.

В частности, по собственному утверждению автора одной из причин возникновения отряда «Каравелла» стала мечта о надежных друзьях, о своей компании, в которой было бы ощущение опоры, защиты. Как пишет В Крапивин о книгах А.С. Макаренки: «с завистью думал о том, как же здорово, что у ребят-коммунаров все это есть... Мысль о том, что каждому мальчишке нужен такой крепкий, настоящий коллектив, появилась у меня именно тогда. И моя работа с ребятами, когда я стал взрослым человеком, первоначальный импульс получила оттуда, из детства.» (Искусство человечности. Лит. Россия. 11.03.88 С.16)

На наш взгляд, гуманистические идеи В. Крапивина базируются на общефилософской концепции гуманности образования. Анализ произведений отечественных мыслителей 19-20 вв. Л. Толстого, Ф. Достоевского, А. Чехова, К. Леонтьева, Н. Рериха, В. Соловьева, Н. Бердяева, М. Замятина, М. Булгакова, Д. Андреева, в ряду которых мы определяем место В. П. Крапивина, выявил, что гуманизм есть одна из главных идей национальной философии, характеризующей понятия «гуманистический идеал», «тип отношений между людьми» и некое метафизическое состояние «душа», имеющее основания высшего духовного порядка. В педагогической науке гуманистическая идея имеет свое понимание, связанное, прежде всего, с представлением каждого участника образования и воспитания, как субъекта (творца) своей деятельности и взаимодействия с партнерами.

Противопоставляя методы авторитарной и гуманной педагогики на страницах своих произведений, В.П. Крапивин, вслед за Я.Корчаком, П.П. Блонским, К.Н. Вентцелем, М.М. Рубинштейном и многими другими педагогами гуманистической направленности взглядов, утверждает, что детство — это не подготовка к взрослой жизни, а сама жизнь и есть, поэтому в воспитании присутствуют не субъект и объект, а человек и человек (субъект и субъект), независимо от возраста, пола, социального статуса, профессии. Таким образом, мы видим, что субъект-субъектные отношения в воспитании связаны, прежде всего, с проявлением принципа равенства ребенка, подростка рядом с другими людьми.

Гуманистические идеи В.Крапивина, на наш взгляд, творчески продолжают и развивают разработку теории коллектива на современном этапе психолого-педагогической науки. Теория воспитания в коллективе создавалась усилиями многих ученых. Взгляды на проблемы коллектива принципиально отличают отечественную методологию от зарубежных, преимущественно индивидуалистических учений и концепций. В данном исследовании нам важно увидеть преемственность идей коллективизма в контексте культурно-исторического развития России в советский и постсоветский период, ибо комплекс идей коллектива, связанный с обозначенным периодом, равно как и вклад В.Крапивина в разработку этой теории и практики, имеют, на наш взгляд, несомненную научную новизну.

5.5. Педагогическая проблематика прозы и публицистики

Гуманистическая направленность творчества В.Крапивина нашла свое отражение в виде сюжетно-концептуальных тем его произведений. На протяжении периода с 1985 по 1990 год во время обучения на филологическом факультете Уральского государственного университета им. А.М. Горького нами была проделана научно-исследовательская работа, позволившая определить тип подростка, основной тематизм, проблематику и жанровое своеобразие произведений В.Крапивина, а также эволюцию его творчества в целом. Как удалось установить, антитеза характеров — как системный принцип реалистического метода автора, связана с отражением типовых закономерностей, в которых ярче всего проявляется проблематика времени и факторы ее определяющие.

В целом творчество В.Крапивина было охарактеризовано нами как синтез социально-психологической прозы, с ярко выраженной педагогической проблематикой, обусловленной **принципом контрастного противопоставления идей авторитарной и гуманной педагогики**. В результате последующей многолетней деятельности в разновозрастном объединении отряд «Каравелла» нам удалось установить, что обозначенная антитеза идей, сюжетов и характеров связана с защитой во всем творчестве автора ценности детства как важнейшего этапа жизни человека.

«В детстве все мечтают о чуде, — пишет В.Крапивин, — Думаю, что оно было у каждого из нас, но не все сумели его разглядеть. Поэтому в самых обычных историях, которые я рассказываю, происходит то, что называется чудом, а на самом деле это просто добрые дела, результат дружбы, верности, смелости... Потому что именно в детстве закладывается фундамент личности. Если у человека не было в детстве радости, интереса, какого-то вдохновения, эти люди потом во взрослой жизни являются, на мой взгляд, в какой-то степени ущербными. Мне всегда кажется, обкраденным судьбой тот человек, который говорит: «Ой, я не помню своего детства. Мне нечего вспомнить, оно было неинтересным, скучным, меня там только обижали и унижали», — значит, у него украли очень важную часть жизни. Неужели в детстве вы никогда не разговаривали с лошадью, не ловили звезды в спичечный коробок, не отправлялись в путешествие вокруг света? Ведь все же так и было, было на самом деле. Просто взрослые забывают детство, и поэтому мир, в котором живет ребенок, принимают за выдумку. (У детства смелый характер, интервью в феврале 2002, Командор и пресловутая система и др.).

В приведенной цитате мы обнаружили большое созвучие мыслей с Я.Корчаком, который писал: «мы считаем, что ребенок глуп. Мы рассчитываем каждый свой шаг, каждый свой жест, ограничены в восприятии и чувствах. А ребенок бегает, скачет, радуется и удивляется, обо всем спрашивает. У него близко и радость, и слезы. Он умеет радоваться и скучному осеннему дню, и весне, когда все вокруг зеленеет. Получается, что для счастья все уже есть на земле. А у нас нет времени порадоваться вместе с ребенком, заглянуть в его душу. Мы отмахиваемся от него, ведь наша жизнь проходит, а мы так мало успели, а у него еще все впереди...» (С.45 «Воспитание личности»).

На наш взгляд, важным в понимании гуманистических идей В.Крапивина является его принципиальная, активная позиция по отношению к любого рода экспериментам, проводимых в образовательных учреждениях, которые нарушают законы детства, определяющиеся физиологическим, эмоционально-волевым и духовным развитием детей. «Детство имеет свои законы, — пишет автор, — загнать его в русло холодных экспериментов, в рамки методических разработок для пущего спокойствия и удобного руководства — дело безнадежное». (Тревога. Лит.Россия. 10.04.87. С.17).

Автор при помощи художественных средств утверждает **важный педагогический принцип**, что социально ценные мотивы и тип поведения человека не формируются автоматически, а обусловлены внутренними и внешними факторами его развития и формирования. В литературе мастерство писателя помогает через призму множества сюжетных линий показать развитие темы на разных уровнях социального институирования: семья, школа, летний загородный лагерь, дворовая группировка, клубное сообщество, детская организация, преступная

группа, войсковое соединение и многое другое. В реальности нами установлено, что многие сюжетные линии, конфликты и образы имели вполне конкретные жизненные ситуации, коллизии и прототипы в разновозрастном отряде «Каравелла» и движении разновозрастных объединений России.

Мы утверждаем, что поведенческие модели героев В. Крапивина, благодаря высокому мастерству писателя и педагога, *позволяют читателю – подростку увидеть широкую антитезу позиций*: воспитанник — воспитатель, ученик — одноклассники, учащийся — представитель школьной администрации, подросток — родители, правонарушитель — надзиратель, представитель органов власти, мальчишка — бандитская группировка, ребенок — межгалактическая цивилизация, жизнь — смерть, добро — зло, Человек — Система и другое. Значимость данного экспериментаторства, на наш взгляд, заключается в двух аспектах. Первый, что оно производится автором в рамках условно заданного вымышленного мира, а не в реальной жизни. Второй — что рассмотренные социальные роли помогают реальному подростку принимать решения в существующих жизненных коллизиях.

В целом, мы утверждаем, что все герои произведений В. П. Крапивина последовательно отстаивают две концептуальных позиции: гуманистическую и антигуманистическую. Разноуровневые и устойчиво повторяющиеся противоречия, позволяют автору показать читателю разные модели поведения (варианты поступков героев) в сложных психологических и педагогических ситуациях. Вариативность помогает искать и находить средства, которые позволяют преодолевать противоречия, возникающие в процессе проживания взрослыми и подростками такой ситуации в реальности. По В. П. Крапивину, осуществление подобного поиска становится возможным только при условии совместного переживания этих противоречий [81. — Т. 14, с.159 — 161].

Как написал В. П. Крапивин о своем литературном герое в начале 80-х годов, «я хочу создать образ современного мальчишки таким, **каким я его вижу и хотел бы видеть**. (выделено Л.К.) Это не рыцарь без страха и упрека. Он может плакать и бояться чего-нибудь, но в критический момент он обнажит шпагу и сразится против несправедливости, подлости. Он поступит так из убеждений» [Приложение 5. — 66].

Психолог О.В. Лишин отмечает, что в названный период в Советском Союзе как раз шел процесс поиска эффективных средств воспитания социально активного гражданина. [Приложение 5. — 99]. Можно было бы утверждать, что совпадение аналогии героя вымышленного в произведениях В. П. Крапивина и воспитание человека реального в отряде «Каравелла» — факт случая. Однако анализ фактических материалов, написанных разными наблюдателями в разные годы, утверждает наличие несомненного исторического соответствия

художественных образов и реалий действительности миров В.П. Крапивина.

Механизмом, регулирующим понимание ценности детства как высшего проявления человеческой сущности и проверки педагогической компетентности учителя, В.Крапивин считает сострадание. В работе «Пусть ударит по совести» автор пишет, что о необходимости сострадания к детям ни говорится, ни пишется в методических документах, оно даже не подразумевается, о нем не вспоминают. Сострадание — это вроде бы какой-то сентиментальный анахронизм, о котором даже говорить неловко. А на самом деле именно оно необходимо детям. Горькая практика педагогики без сострадания — это, к сожалению, повседневная жизнь. Спросите ребят, любят ли они свою школу? Поинтересуйтесь письмами, приходящими от родителей учеников. И просто приглядитесь к стилю отношений в современных школах, к «чехарде» экспериментов, к чудовищным нагрузкам ребят, к повальному формализму... Люди, имеющие сострадание, способны ли придумать такое?» (Пусть ударит по совести.)

В христианской философии сострадание выступает в качестве универсального отношения к миру, из которого проистекает заповедь любви к ближнему. (В.С. Соловьев *Оправдание добра*. С.114-115). По мнению В.Крапивина, многие проблемы современной педагогики как системы (практической педагогики, а не декларации) связаны именно с отсутствием таких нравственных категорий, как совесть учителя, сострадание, любовь и возвышенное отношение к миссии Учителя.

На наш взгляд, в социальной проблематике педагогических идей В. Крапивина и реальной педагогической практике писателя основными являются идеологические противоречия между принципами гуманной и авторитарной педагогики. Принципиально важным является то, что на практике при реализации педагогического метода В. Крапивиним в «Каравелле» им интуитивно был осуществлен учет факторов организации деятельности воспитателей и воспитанников на гуманистических идеях и принципах. Содержание деятельности РВО «Каравелла» определяет открытый разнообразный диапазон стратегий и приемов мышления разновозрастного состава участников. Эта деятельность основана на информационном взаимодействии, доверии, гармонизации межличностных отношений представителей разных поколений. Нормативно-правовая организация определяется внутренней мотивацией участия личности и многообразием форм совместного управления, которые задают социально определенные нормы.

5.6. Антитеза сюжетов и характеров: глубина и реальность конфликтов

В науке установлено, что в основе социально-психологических конфликтов лежит нарушение в области взаимоотношений, как между

группами, так и отдельными людьми; в основе психолого-педагогических конфликтов – противоречия, возникающие в учебно-воспитательном процессе при столкновении требований, интересов педагогов и учащихся; в основе *идеологических конфликтов – противоречия во взглядах, установках людей на самые разные вопросы жизни общества, государства, коллектива, различия в жизненных ценностях* [9, с. 7 – 8]. Мы утверждаем, что в педагогической деятельности В.П. Крапивина, в первую очередь, рассматриваются и решаются вопросы идеологических конфликтов.

На страницах произведений В.П. Крапивина моделируются ситуации жизнедеятельности и взаимоотношений подростков и взрослых: **в школе** («Мальчик со шпагой», «Тайна пирамид», «Сказки Севки Глущенко» и др.), **загородном лагере** («Оруженосец Кашка», «Всадники со станции Роса», «Валькины друзья и паруса» и др.), **семье** («Журавленок и молнии», «Бронзовый мальчик», «Острова и капитаны» и др.), **интернате** («Застава на якорном поле», «Голубятня на желтой поляне» и др.), **тюремном учреждении** («Гуси-гуси, га-га-га...»), **внешкольном разновозрастном клубном объединении** («Та сторона, где ветер», «Колыбельная для брата», «Трое с площади Карронад», «Штурман Коноплев»), **дворовой компании** («Бегство рогатых викингов», «След крокодила», «Тень Каравеллы», «Синий город на Садовой», «Ковер-самолет» и др.), **условно заданном сказочном пространстве** («Дети синего фламинго», «Лето кончится не скоро», «Летчик для особых поручений»), **армейском подразделении** («Взрыв генерального штаба») и др. [81].

Заметим также, что одной из главных тем, которую раскрывает В.Крапивин на страницах своих литературных и публицистических произведений, является утверждение и проявление принципа уважения к личности, реализуемого через проявление равенства ребенка или подростка рядом с другими людьми, участниками педагогического процесса.

В статье «Тревога», которая была опубликована еще в 1987 году В.Крапивин писал по поводу проекта устава средней школы: «Учащиеся должны выполнять написанные для них правила, в которых сказано об уважении к педагогам и взрослым вообще. А где сказано об уважении учителя к школьнику? Перечислены весьма подробно карательные меры для нерадивых и нарушающих дисциплину. Вплоть до исключения! И далее скромная оговорка: «применение в школе физических и других, унижающих человеческое достоинство мер воздействия к учащимся не допускается». А если все-таки допустили? Какие меры должны быть приняты к энергичной наставнице, ломающей указки о головы учеников? К завучу, которая надрывно кричит на родителей? «Блюстителю нравственности», который оглашает перед ребятами и учителями отобранное на уроке письмо или случайно найденный личный дневник старшеклассницы?.. Если ученика возможно исключить (и порой,

справедливо), то почему нельзя лишить диплома учителя, дискредитировавшего это высокое звание?» (Литературная Россия. 10.04.87. С.17)

Во многих произведениях автора, кульминационный полюс напряжения возникает, когда два человека — взрослый и ребенок — внезапно осознают несовпадение целевых установок, определяющих процесс воспитания. Например, в книгах «Мальчик со шпагой», «Колыбельная для брата», «Журавленок и молнии», «Острова и капитаны», «Бронзовый мальчик», «Синий город на Садовой» и других, писатель рассматривает конфликтные ситуации, в которых воспитателям важно показать свою власть над воспитанниками, найти виноватого или формально заклеить порок. Противопоставляя этому образы-подростков, которые стремятся отстаивать свою самостоятельность, помочь другим людям, попавшим в трудные ситуации, а в будущем воспитать тех, кто младше не на идеях насилия и унижения, а на идеях добра, чести, справедливости, автор посредством художественных средств утверждает, что социально ценные мотивы и тип поведения не формируются автоматически.

Уточним, в повести «Колыбельная для брата» одна из рассматриваемых проблем касается вопроса о непрофессионализме школьных преподавателей. Один из учителей открыто утверждает, что в педагогике «добро должно быть с кулаками». В ответ герой-подросток, внезапно возражает: «здесь же школа, а не секция бокса».

Таким образом, мы видим, что герои литературных произведений В.Крапивина, выступают как носители комплекса гуманистических идей автора, активно провозглашающего защиту детства от насилия, авторитарности и педагогической некомпетентности. Это привносит в каждую книгу писателя глубокий социальный смысл. Как пишет М.Липовецкий, у Крапивина в книге «Дети синего фламинго» люди не просто покорились дракону и привыкли к деспотии, как это было у Шварца. Правители острова Двид сделали искусственного механического ящера, чтобы всегда было кого бояться. Ведь, «народу для нормальной жизни всегда нужен страх». Главное, по мнению Липовецкого, в чем обвиняют крапивинские произведения, что детям запрещается быть детьми, из них сразу строгаят «дисциплинированных и бездумных взрослых, которые могут быть лишь послушными исполнителями воли власть держащих» (М.Липовецкий. Чтоб сильнее стала сказка. Детская литература № 5, 1987 С.22-23).

По нашему мнению, писатель и педагог выступает при помощи своих героев, как вымышленных, так и реальных воспитанников «Каравеллы», против сил, которые не позволяют ребенку проявить его сущностное, человеческое и самостоятельное начало. По В.Крапивину, когда в педагогической деятельности утверждаются абсолютизм, авторитарность и незыблемость позиции взрослого, то очевидны не только трудности в осуществлении процесса взаимопонимания, который

является условием возникновения и развития гуманистических взаимоотношений, но и полностью отсутствует возможность нравственного выбора и самоопределения человека.

Исследователи отмечают, что на страницах книг В.Крапивина взрослые и дети как будто меняются позициями. Ученики (дети, подростки) становятся носителями комплекса общепринятых норм, а учителя (преподаватели, родители, взрослые и пожилые люди) совершают противоречивые, опрометчивые поступки, нарушающие эти нормы. Мы считаем, что выявленный принцип, позволяет показать художественными средствами литературного произведения важный аспект общей гуманистической концепции воспитания. Благодаря ему, в практике воспитательных систем, становится возможным достижение двустороннего результата. С одной стороны, создать предпосылки для зарождения и становления традиций отношений взаимного уважения между людьми разного возраста. С другой — признать важности роли и меры ответственности каждого участника процесса воспитания, как творца (создателя) этих отношений за достигнутый результат. Нами установлено, что такого рода отношения подросток не может освоить ни в каком другом сообществе, кроме разновозрастного. Мы считаем, что именно уровень освоенности выявленных отношений определяет результат социальной успешности личности.

Регулятором отношений между воспитанником и воспитателем являются, по мнению В.Крапивина, творческий поиск истины в преодолении противоречий. Подобный поиск возможно осуществить, только при условии совместного проживания этих противоречий. В практической деятельности, осуществляемой в разновозрастном отряде «Каравелла», и своих художественных произведениях писатель рассматривал и показывал пути прохождения подобного поиска на разных уровнях воспитания: школа, семья, пионерский коллектив, дворовая компания, магазин, улица, средства массовой информации и т.д.

Противоречия воспитателя и воспитанника, ученика и одноклассников, учащегося и представителя школьной администрации, пионера и вожатого, подростка и родителя, мальчишки и бандитов, ребенка и межгалактической цивилизации, добра и зла, человека и системы — вот далеко не полный перечень антитезы характеров, рассматриваемых на страницах произведений писателя. В то же время, в каждом произведении писателя устойчиво повторяющиеся противостояния показывают защитников двух принципов: гуманного и авторитарного. В каждом фантастическом, сказочном, романтическом и реалистическом произведении В.Крапивина обозначен протест не против учителя или родителя как такового, а против всей авторитарной системы воспитания, допускающей неравенство людей и, в частности, унижающей человеческое достоинство ребенка.

5.7. Оценка эффективности результатов воспитания

В. Крапивин определяет, что процесс воспитания, как субъективно-деятельностный процесс, становится обогащающим как воспитанника, так и воспитателя, при условии реализации отношений добровольного сотрудничества. Как утверждает В.Крапивин, воспитание в принципе противно шаблону, оно всегда — дело сугубо индивидуальное и добровольное, основанное на знании ребенка, его потребностей, способностей, склонностей. В.Крапивин определяет результаты воспитания через умение человека быть самостоятельным в принятии решения, в предъявлении и отстаивании своей позиции, в умении быть наедине с самим собой, в стремлении и реализации выстраивания конструктивных отношений с другими людьми, в понимании своей миссии человека и т.д.

Показателем уровня воспитанности и взрослости, как утверждает автор, является то, насколько ребенок, подросток, юноша способен принимать нравственные решения самостоятельно — без сопровождения и помощи других людей. Как пишет В.Крапивин: «уметь оставить ребенка одного не значит научить его «болтаться». Ребенок должен иметь время, чтобы поиграть на улице, должен уметь самостоятельно готовить уроки, уметь оставаться один, чтобы сосредоточиться, подумать о жизни, о прочитанной книге, сочинить первые стихи, придумать игрушку для младшего брата...» (Рядом с чудом. Уральский рабочий. 14.02.82). По В.Крапивину, задача воспитателей заключается в том, чтобы, даже оставшись один (без поддержки взрослых или более старших ребят), ребенок чувствовал себя спокойно, проводил свободное время деятельностно, поступал достойно.

5.8. Формирование ответственной позиции взрослого в РВО

По В.Крапивину, гуманное воспитание есть особый вид искусства, имеющий возможности и средства влиять и изменять внутреннее (духовное) состояние человека на всем протяжении жизни, приближая к некоторому гуманистическому идеалу или отдаляя от него. Как нам представляется, отсюда и возникает пристальное внимание автора к вопросу рассмотрения позиции взрослого наставника на страницах его литературных произведений. При этом главным методом духовного роста писатель считает не только самообразование или профессиональную компетентность учителя, но и наличие целого комплекса человеческих качеств, таких как доброта, честность, принципиальность, умение аргументировать свою точку зрения, культура речи, интеллектуальный багаж, способность чувствовать, сопереживать и др.

В работе «Личность учителя» В.П. Крапивин пишет, что деятельность педагога — это особое призвание, поэтому необходимо еще со школьной скамьи обращать внимание и поддерживать ребят, проявляющих педагогические наклонности. А в перспективе практиковать

прием в педагогические учебные заведения по рекомендации педсоветов школ, общественных организаций, средних профессионально-технических учреждений, и органов народного образования.. Все это позволит учителю стать доверенным лицом общества, которому оно вверяет самое дорогое, самое ценное — детей, свою надежду, свое будущее. (Личность учителя. / Уральский рабочий. 2.02.1984). В.Крапивин утверждает, что в педагогике не может быть штампа. А к педагогу-гражданину, работающего во благо своего Отечества не может быть предъявлено требования системы в подготовке человека-схемы, человека-робота, человека-машины.

Определяя взрослому в процессе воспитания доминирующую роль, В.Крапивин пишет, что многое допустимо в отношениях с детьми: не только ласковость и мягкость, но и суровая требовательность, не только ровный тон общения, но и педагогический гнев. Но жесткость и гнев должны быть направлены не на разрядку растрепанных нервов воспитателей, а на защиту ребенка от зла. Они должны иметь предохранитель — все то же сострадание к детям, которое не дает гневу выйти из границ и сделать ребенка жертвой, а педагога нарушителем юридических и моральных норм. (Пусть ударит по совести. Лит. Россия. 14.08.87. С.20).

Поскольку В.П. Крапивин осуществлял свой практический новаторский опыт по созданию воспитательной системы разновозрастного объединения, опираясь на наследие В.Сухомлинского, Я.Корчака и А.Макаренко, постольку мы считаем, что он может быть причислен к числу исследователей, развивающих теорию и практику коллективного воспитания.

5.10. Понятие о технологии воспитательной деятельности в коллективе.

В.П. Крапивин определяет коллектив как форму объединения детей, необходимую для решения конкретных задач воспитания. В остальном в разработке вопросов теории и практики воспитательного коллектива В.Крапивин исходит из основных положений творческого наследия А.С. Макаренко. В частности, В.П. Крапивин увидел прямую зависимость результатов воспитания в коллективе от степени развития групповых процессов. Процесс группового сплочения во многом как раз и открывает путь индивидуального продвижения каждого участника. В.Крапивин интуитивно, в ходе опытно-экспериментальной деятельности определил принцип постепенного развития разновозрастного коллектива и усиления его воспитательного воздействия на личность в зависимости от усиления влияния традиций, ритуалов, развития системы коллективного управления. Физический труд является одним из системообразующих факторов сплочения разновозрастного коллектива. Вместе с тем, говоря о работе с детьми, В.Крапивин постоянно указывает на необходимость определения индивидуально-личностных особенностей каждого ребенка.

Отстаивая идею воспитания в коллективе, В.П. Крапивин пишет: «приходится слышать о том, что Антон Семенович на первый план выдвигал идею коллектива, не уделяя никакого внимания личности. Она, мол, воспитывается в коллективе автоматически. Возможно, среди высказываний Макаренко есть слова, которые можно понять именно так. Но надо всегда принимать во внимание время, когда он произносил эти слова, время его яростной борьбы с чиновниками Наркомпроса... Коллектив — это средство существования этих личностей, каждого в отдельности человека. И приоритет коллектива над личностью возможен только во имя каждого из этих ребят. Если бы Макаренко интересовал только коллектив как нечто нерасчленимое, откуда бы родились в его книгах такие живые образы, такие характеры? Они запоминаются сразу, проходят рядом с нами через всю жизнь — Задоров, Карабанов, Лапоть, Чернявин. И малыши — Ваня Гальченко, Филька, Синенький, Зайченко... Каждый — индивидуальность, к каждому — пристальное внимание писателя, педагога. Личность и коллектив, личность в коллективе... Говорить о том, что Макаренко был равнодушен к личности, — по-моему, явная нелепость. Дело в том, что внимание Антона Семеновича к каждому воспитаннику, тревога за каждую жизнь ребячью — не столько пункт официальной его методики, сколько чувство души, не записанное в тезисах и канонах. Импульс его работы» (Искусство человечности).

В основу своей воспитательной системы разновозрастного объединения отряд «Каравелла» В.Крапивин положил родственную с А.С. Макаренко технологию взаимодействия людей разного возраста. Многолетняя педагогическая деятельность в качестве руководителя детской внешкольной общественной организации позволила ему сформулировать совокупность принципов, которые должны быть положены в основу формирования такого коллектива:

- *добровольность объединения участников;*
- *организационная и материальная независимость;*
- *ярко окрашенный, событийный характер деятельности, всегда направленной на достижение конкретного результата (сделанная своими руками яхта, выпущенный литературный альманах, подготовленный фехтовальный турнир, поставленный спектакль и тд.);*
- *дисциплина и ответственность каждого участника (независимо от возраста) за свои дела, слова и поступки; творчество, инициатива, самодеятельность;*
- *ярко выраженная гражданственность и открытое позиционирование;*
- *создание и сохранение традиций;*
- *интеллектуальное и эмоциональное богатство коллективной жизни;*
- *руководящая роль органов совместного управления, включающая взрослых и детей, открытость системы, обеспечивающее ее эволюционное развитие.*

В.Крапивин увидел в коллективе форму организации жизни людей разного возраста, как продуктивную модель, способную обеспечить процессы их взаимодействия и обучения. В своем творчестве особое внимание автор уделяет вопросам проработки идеи разновозрастного сотрудничества. Тип такого сотрудничества предполагает самостоятельность участников, заинтересованность в суммировании командных усилий, наличие общей цели деятельности у активно взаимодействующих партнёров и творческий характер их взаимодействия. В качестве мотивирующего источника В.Крапивин использовал привлекательные романтически окрашенные формы деятельности. Такие как, занятия парусным спортом, фехтованием, журналистикой, киносъёмкой, театральной постановкой,

Как отвечает автор на вопрос о причинах появления отряда «Каравелла»: «Мне повезло, потому что однажды я встретил необыкновенных ребят, которые мечтали о море и дальних странствиях. Корабль мы устроили на чердаке дома. Там было все, что нужно моряку, вплоть до судового журнала, склянок и тому подобного. Группа ребят росла. В конце-концов, и появился наш отряд «Каравелла». Потом мы построили наши настоящие первые парусники. Меня часто спрашивают, почему именно флотилия, паруса? Потому что для сухопутного нашего края именно такой романтики не хватает... А еще потому, что в сплоченном, дисциплинированном, сработанном экипаже особым образом можно почувствовать силу коллектива, способную защитить и поддержать каждого» (Интервью. Февраль 2002; Паруса надежды. Комсомольская правда 1 мая 1984,)

Продолжая мысль В.Крапивина, добавим, что в разновозрастном коллективе, возникают интерперсональные связи и отношения. Выпускники «Каравеллы» подтверждают, что эти отношения поддерживают человека на протяжении всей жизни. Преодолевая комплексы возрастной дистанции, подростки оказываются способны обучаться самостоятельности не на словах, а в реальном деле, постепенно привыкая, что многое в этой жизни зависит от их усилий. В.Крапивин отмечает: «В отряде ребята получают эмоциональный заряд, ощущение прочности в жизни, чувство собственной силы. Если есть такой фундамент и если он появится в самом раннем детстве, то человеку будут послушны все жизненные паруса. Их внешняя романтика видна только со стороны. А перед этим — настоящее дело, настоящий результат, настоящее преодоление трудностей вместе с другими людьми. (Интервью. Февраль, 2002)

Мы установили, что в процессе сотрудничества людей разного возраста информация о культурно-функциональном опыте каждого поколения оказывается востребована и передана тому, кто в нем действительно испытывает необходимость. Таким образом, разновозрастное взаимодействие людей позволяет использовать возможности коллектива в качестве инструмента для целенаправленного

влияния на личность не непосредственно, а опосредованно. Это обеспечивает, на наш взгляд, процессы ненасильственного воздействия на взрослеющего человека и понимания им важности каждого возрастного этапа в жизни. В итоге каждый участник РВО самостоятельно осуществляет переход к новому уровню его возрастных возможностей.

Не стоит забывать, что детско-юношеский коллектив — основная база приобретения и накопления детьми, подростками, юношами социального опыта. При условии разновозрастного состава участников РВО помогает каждому человеку понять и привыкнуть к законам, по которым живет общество, научиться согласовывать свои действия с другими людьми и предлагать свои идеи, учитывая нормы общего социального пространства.

5.11. Идея гражданственности воспитания

С.Баруздин отмечал, что В. Крапивин привнес в традиционную детскую литературу новое «понимание сути воспитания «юного гражданина». (Баруздин С. Заметки о детской литературе — М.: Детская литература.— 1975.— С.261.) Н.Зенова подчеркивала, что главная задача «Каравеллы» — гражданское воспитание детей. (Двойка по труду. Вечерний Свердловск, 1980, 7 июня)

В современном педагогическом словаре гражданское воспитание понимается как «воспитание в человеке нравственных идеалов общества, чувства любви к Родине, стремление к миру, потребности в труде на благо общества» (Современный словарь по педагогике. Минск. Современное слово.2001, С.85) К основным элементам гражданственности относятся нравственная, правовая и политическая культура, выраженная в чувстве собственного достоинства, внутренней свободе личности, дисциплинированности, в уважении и доверии к другим гражданам и государственной власти, способность выполнять свои обязанности, гармонично сочетать патриотические, национальные и интернациональные чувства.» (С.84) (выделено нами Л.К.)

В коллективной жизнедеятельности формируются общественно значимые умения и навыки, среди которых наиболее важные интеллектуально-нравственные ориентации личности, ее гражданская позиция, подчеркивал В.А. Сухомлинский.(Через красивое к человечному // О воспитании С.157-165).

Педагогическая идея гражданственности, по В.Крапивину, включает в себя понимание, что гражданин — человек, самостоятельный в словах, делах, поступках, который умеет аргументировано отстаивать свои взгляды, уважать чужое мнение и в жизни руководствоваться принципами справедливости и пользы дела, а не желаниями утвердить свое «я» («Будь, гражданином! — Пионер, 1978 №1, «Ты прав? Доказывай! — Пионерская правда, 1979, 20 марта).

Добавим, на наш взгляд, принципиальная новизна идей В.Крапивина в понимании гражданственности воспитания заключается в том, что все силы разновозрастного сообщества, основанного на гуманных идеях дружбы и товарищеской взаимопомощи, автор предлагает направить на формирование психического новообразования, которое мы условно определяем как эмоционально-нравственный стержень. **Под эмоционально-нравственным стержнем мы понимаем комплекс личностных ощущений**, определяющих ощущение полноты жизни в рамках тех задач и возможностей, которые заложены в человеке и определяют его самореализацию, **и нравственных чувств и убеждений**, определяющих моральное сознание индивида в обществе других людей и природных объектов.

Многолетние визуальные наблюдения за выпускниками отряда «Каравелла» подтверждают предположение о том, что эмоционально-нравственный стержень не только удерживает детей и подростков от антисоциального поведения в период, когда они занимаются в РВО, но и поддерживает человека на протяжении длительных периодов жизни. Таким образом, это позволяет нам сделать вывод о том, что опыт жизни в разновозрастном объединении, способствует формированию эмоционально-нравственного стержня, который помогает утвердить в сознании человека уверенность в своей силе и возможности самореализации на протяжении всех возрастных периодов, несмотря на все трудности, проблемы, конфликтные ситуации и тд.

Говоря о целях гражданского воспитания, В.Крапивин утверждает, что важно учить ребят иметь свою точку зрения, учить самостоятельно мыслить и делать собственные выводы. Подобного результата можно достичь при условии практического осуществления обозначенных действий в форме споров, дискуссий, открытого предъявления мнения. Как пишет В.П.Крапивин: «воспитывать долго и трудно. Проще запретить длинные волосы или нестандартные галстуки, чем спорить, доказывать, сообща искать выход, договариваться о правилах, заботиться об индивидуальном, внутреннем мире.» (Важное для меня порой менее всего волнует режиссеров. С.27, Мечта о парусах Учительская газета.4.02.86).

Добавим, кризис современного отечественного воспитания во многом, на наш взгляд, определен разрывом, существующим между мотивом и поведением человека. Подобный разрыв наблюдается, если учитель строит свою педагогическую деятельность только на основе требований к воспитанникам, приучая последних к пассивному, зависимому состоянию. Но подобное состояние определяет внешнее, показное благополучие, не влияя на сущностную мотивацию каждого поступка.

Как утверждает В.Крапивин, добиться внешнего благополучия всегда легче, чем воспитать в ребенке саму суть. На самом же деле только внутренний стержень, кодекс чести, свод правил, принятых человеком, способен определять его поступки. А для воспитателя важно уметь

адекватно оценивать свою миссию и проводить каждое решение, исходя из проблемных, нравственных ситуаций, в которых оказывается каждый (в том числе и взрослый) человек. Только тогда, как пишет Крапивин, мы можем рассчитывать на результат, к которому стремимся — воспитать граждан, которые в недалеком будущем будут решать вопросы развития нашего общества и защиты Отечества.

В ходе нашего исследования при анализе литературно-публицистического наследия В.Крапивина и результатов его практической педагогической деятельности, как руководителя разновозрастного объединения отряд «Каравелла», были определены три главные педагогические идеи автора: идея активного гуманизма, идея разновозрастного сотрудничества, идея гражданственности воспитания. Напомним, что гражданское воспитание неразрывно связано с процессом формирования в человеке эмоционально-нравственного стержня, обеспечивающего человека умением отстаивать свои убеждения и противостоять манипулированию сознанием.

5.12. Продолжение следует

На примере достижений созданного В.Крапивиним разновозрастного коллектива отряда «Каравелла» доказывается эмпирическая возможность создания на современном этапе развития общества подобных воспитательных систем. В них становится возможным осуществление принципа равноправия людей, взаимного уважения учителя и ученика, пропаганда отношений сотрудничества между людьми разных поколений и нейтрализация отрицательных влияний на воспитанников.

Педагогические идеи В.Крапивина и их практическое воплощение на протяжении сорока пяти лет в воспитательной системе разновозрастного объединения отряда «Каравелла», способствовали и продолжают влиять на процесс закрепления в общественном сознании понимания, что РВО является необходимым условием высоко результативного воспитательного процесса, обеспечивающего индивидуально-личностную самореализацию каждого участника одновременно обеспечивая эффективные результаты воспитания и социализации.

В настоящее время у В.Крапивина много последователей, много подражателей — свидетельство того, что и в литературе, и в педагогике появилось целое «крапивинское направление». Во внешкольной работе с детьми сначала в Советском Союзе, а позднее в России появилось «крапивинское движение», в которое входят разновозрастные союзы, объединения, сообщества, открыто признающие, что они используют в своей методические разработки отряда «Каравелла» и педагогические идеи В.Крапивина. (Приложение 4.)

Воспитательная система РВО показывает результаты многолетнего функционирования независимо от организационного встраивания в определенную государственную структуру. Данные примеры доказывают, что подобная система результативно работает в условиях общего и дополнительного государственного образования, общественной организации, органов по делам молодежи, хозрасчетного предприятия, частной школы.

Раздел 6. Практика создания и развития воспитательной системы РВО «Каравелла»: логика разновозрастного объединения

Логия (от голландского loodsen — вести корабль) — навигационное руководство по кораблевождению, в котором излагаются физико-географические и другие условия в описываемом участке моря (части океана); меры безопасности, которые необходимо предпринять в зависимости от района и условий плавания.

6.1. Мечта, воплощенная в жизнь

«Каравелла одним фактом своего существования уже изменяет действительность...»

(Р.В.Соколов)

Что такое отряд «Каравелла»? Насколько он реален? Правда ли все то, что о нем пишут? Что он представляет собой? Сказочный идеал, миф, иллюзию, плод воображения? Или канувший в лету, давно забытый, известный в 80-х годах XX века пионерский отряд из Свердловска, организованный по месту жительства писателем В.Крапивинным и активно выступающий в прессе по самым разным наиболее важным для того времени вопросам? Что этот отряд представляет собой сегодня? И можно ли его назвать опередившей время, самобытной, сильной и вполне реальной детской организацией?

До сих пор многочисленные журналисты, педагоги, ученые пытаются понять причины каравелльской устойчивости. Почему, когда в начале 90-х годов на пионеров начались настоящие гонения, и казалось, одномоментно рухнуло всё, в «Каравелле» не просто не отказались от своих традиций, ритуалов, формы, а наоборот, еще сильнее развернули знамена, на самые видные стены вывесили удостоверения журнала «Пионер» и не пошли искать ниши в скаутинг, кружковую работу или спорт? Попробуем ответить на поставленный вопрос.

Детская общественная организация «Отряд «Каравелла», создана в 1961 году группой ребят и писателем Владиславом Крапивинным. В настоящее время имеет статус стабильной, позитивно направленной, постоянно действующей внешкольной разновозрастной организации (РВО). Сегодня отряд «Каравелла» называют: «Уральской республикой Владислава Крапивина», «Единственными по-настоящему сохранившимися пионерами», «Первыми скаутами СССР» «Динозаврами детского общественного движения в России».

Мы не боимся признаваться в том, что выросли из пионерии. Она неотъемлемая часть нашей истории, как наш отряд неотъемлемая часть истории всего детского движения Советского Союза. И мы не собираемся отказываться от наших корней, потому что это то же самое, как предать стариков, отстаивших независимость нашей страны на фронтах Великой Отечественной.

Почему мы стали пионерами? Потому что в то время другому отряду просто невозможно было бы выжить. Но не только поэтому. На самом деле, в основе пионерской идеологии есть очень много позитивного. В период создания пионерской организации у ее истоков стояли наиболее прогрессивные скаут-мастера, которые видели несомненный прогресс в создании новой детской организации. Организации, способной объединить в своих рядах ребят независимо от социальной группы, сословия или религиозного верования. Такая организация, в первую очередь, была призвана помочь ребятам прожить детство интересно, радостно, познавательно.

Если посторонний наблюдатель посмотрит на «Каравеллу», как на классический пионерский отряд, то немного найдет в нем исконно пионерского. В отряде есть два красных знамени, которые бережно хранятся вместе с двумя другими знаменами: синим (морским) и оранжевым (объединенным), и выносятся на всех торжественных сборах. Сохранены красные галстуки, хотя с середины 90-х XX века на них появилась синяя полоса. Есть барабаны — нестандартные, большие суворовские и традиции барабанщиков сохраняются и передаются от старших младшим «из рук в руки». Есть форменная одежда, но цвет рубашек черный и оранжевый, опять же никак не перекликается с цветом пионерской формы. На самом деле, в разновозрастном отряде «Каравелла» главное заключалось и заключается не в этой во многом внешней стороне. Главное было и есть воспитательное пространство то, что формировало внутренний стержень человека его духовное наполнение, а затем обеспечивало энергетическую поддержку на протяжении всей дальнейшей жизни. Что особо важно, в отряде никогда не воспитывали юных коммунистов. В «Каравелле» всегда гордились тем, что здесь воспитывают порядочных людей.

6.2. Начало

Первый миф, который нам постоянно приходится развеивать: отряд не возник по мановению волшебной палочки. Это была кропотливая, трудоемкая, многолетняя работа. Свою историю мы отсчитываем со 2 июля 1961 года. Первое десятилетие жизни «Каравеллы» можно смело назвать «Поиск». Искали и определяли: имя, форму одежды, направления работы с ребятами, программы, методы управления, законодательную базу, способы организации жизни разновозрастного сообщества и др. В дальнейшем все сорок лет отряд с одной стороны находился в состоянии постоянного развития и изменения, а с другой, затрачивал огромные ресурсы на сохранение всех лучших находок, дающих явные результаты в воспитании детей и подростков.

Начнем для примера с имени. Окончательно название «Каравелла» утвердилось лишь в 1968 году, через семь лет после первой записи в вахтенном журнале. До «Каравеллы» отряд назывался «БВР», «Мушкетер», «Ветер». Каждое название символизировало определенный жизненный период. Кстати, изначально аббревиатура «БВР» имела две расшифровки: «Берег Веселых Робинзонов» и «Братство Веселого Роджера». Первое было для официальных проверяющих, второе — для внутреннего пользования. Почему название было таким?

Отряд «Каравелла» начинался как истинная детская общественная организация. Это была инициатива двора. Все ребята жили по соседству и страдали от скуки летом 1961 года. Вокруг были запыленные лопухи на обочине дороги, обыденная жизнь, обремененная бытовыми трудностями. А ребятам хотелось тайн, романтики, приключений. Хотелось радоваться жизни, бежать на речку, идти в лес за ягодами... Но родители не отпускали их одних, объясняя свое беспокойство вполне понятными взрослыми тревогами.

Оказалось, что от скуки испытывали неудобство не только дети. Выпускник журфака, страдающий от изнуряющей июньской жары, тоже хотел быть веселым и беззаботным. Начинаящий журналист не очень далеко ушел от ребят по возрастной лестнице. Поэтому, услышав детско-родительские дебаты, и вспомнив нерадостные ощущения и противоречивую злость ограниченности подросткового возраста, он быстро предложил свою помощь в качестве взрослого ответственного лица. Когда же вождеденный поход на речку состоялся, то между ребятами и Славой (так писателя Владислава Петровича Крапивина называли все тридцать лет, пока он руководил отрядом) произошел удивительный разговор, что **в любом возрасте каждый человек должен уметь отвечать за свои действия, поступки, слова**. А когда рядом с желанием что-то делать появляется ответственность, то можно воплотить в жизнь самые фантастические проекты. «Ну, так и давай, будем воплощать, — тут же загорелись ребята. И тогда, конечно, никто не предполагал, чем закончится эта инициатива...

Стоит отметить, что все направления занятий с ребятами тоже **вводились** в отряде **постепенно**. «БВР» просуществовал три года. В это время ребята активно занимались пешим туризмом, лесным патрулированием, играми. С 1964 появилось новые направления — фехтование и киносъемка. Тогда же название сменили на «Мушкетер». Через год — в 1965-м — увлеклись корреспондентской работой и появился пресс-центр «Ветер». А через три года пришло морское дело и название «Каравелла».

Таким образом, внешнее изменение названия очень точно фиксировало внутренние изменения содержания работы с детьми. Исторические факты подтверждают (видно даже визуально через фото и киноархивные материалы), что журналистика и морское дело появились и начали активно развиваться, когда возникло РВО. Старших ребят не устраивали прежние занятия, хотелось двигаться дальше и открывать неизведанное.

«Каравелле», несомненно, здорово повезло, что ее создал писатель-сказочник, энергетически и духовно очень сильный, творческий человек. Однако, анализируя опыт работы других разновозрастных отрядов и коммунарских объединений России, мы видим, что духовность, как возвышенная потребность людей может воспитываться в любом коллективе, где используются такие педагогические механизмы, как внимание к другому человеку, самоотдача, чуткость, доброта.

Создавая «Каравеллу», писатель Владислав Крапивин воплотил в жизнь иную реальность. Как сказали бы философы, инобытие. Жизнь, устроенную по законам гуманизма, коллективизма и гражданственности. В России такую систему стремились построить Л.Толстой, С.Шацкий, И.Жуков, А.Макаренко, В.Сухомлинский, И.Иванов и многие другие. К сожалению, они были либо одиноки в своей инициативе, либо пытались ввести новый тип отношений между людьми в рамках официальной системы образования. Но их усилий не хватало иногда даже на десять лет. Официальная система все равно побеждала, хотя их вклад в развитие гуманной педагогики, несомненно, огромен.

Крапивина и «Каравеллу» тоже не раз пытались уничтожить, как непонятное, а, следовательно, вредное, явление. Но всегда упирались в сложный вопрос неподотчетности писателя официальным структурам:

— А где он работает?

— Нигде официально не работает, он писатель. Он дома книги пишет.

— И что читают?

— Еще как. Почтальоны пачками письма от читателей приносят.

— Ну и чего ему тогда не хватает. Зачем он тогда воспитывает детей?

— По долгу совести. Как гражданин своей страны. На общественных началах.

— Чего-чего? Это он с утра до вечера детей воспитывает и денег за это не получает? Он вообще нормальный?

— Абсолютно.

— Непонятно. А почему он нигде не числится?

— Деньги государству экономит. А если серьезно, не хочет, чтобы кто-либо ходил и приказывал ему, заполнять журналы, писать формальные бумаги, проводить мероприятия, от которых скулы сводит у взрослых, а у детей в глазах появляется глухая тоска...

— И что же он тогда делает?

— Яхты строит, помещение ремонтирует, фильмы детские снимает, турниры фехтовальные проводит...

— А где его трудовая книжка?

— Дома лежит.

— И как же ему будут пенсию платить?

— А почему вас вдруг стала волновать его пенсия?

— Так это всех волнует. Что он к концу жизни иметь-то будет?

На сегодняшний день отличник народного просвещения, лауреат множества литературных премий, кавалер нескольких орденов, Почетный

Гражданин города Екатеринбурга, член Союза российских писателей Владислав Петрович Крапивин только по итогам своей педагогической деятельности в отряде имеет большое количество учеников, которые работают в самых различных сферах российского бизнеса, управления, образования, здравоохранения, промышленности.

В «Каравелле» Владислав Крапивин учил только тому, в чем сам хорошо разбирался, а если начинал осваивать новое направление, то стремительно обучался вместе с ребятами. Как Учитель, он удивлял своей доступностью, равенством рядом с ребенком и внимательным отношением к каждому человеку, который находился рядом. Школьных педагогов более всего поражало то, что Крапивин никогда не боялся признавать правоту ребенка и учил детей и подростков, спорить с учителями, отстаивая собственную точку зрения. В результате, прозанимавшись в отряде всего лишь месяц, ученик **вдруг становился независимым в делах и суждениях, самостоятельным в действиях и поступках.** Это, конечно, удивляло, настораживало, напрягало.

Постичь методы Крапивина, узнать загадку его педагогического мастерства стремились многие. Не скроем, что были и такие, кто с нескрываемой радостью услышали информацию о том, что Командор уходит в отставку.

Однако, когда в начале 90-х годов В.Крапивин окончательно передал управление в другие руки, то обнаружилось, что «Каравелла» так и осталась островом Независимости в общей Системе образования. Тогда появились новые вопросы: как им это удалось сделать, потому что в создании устойчивой воспитательной системы всегда была большая заинтересованность педагогического Олимпа.

Весь предыдущий опыт до Крапивина сводился к тому, что школа, система работала, пока в ней был создатель. К сожалению, сегодня нет «Коммуны Макаренко», как нет «Школы «Сухомлинского». Владислав Крапивин как создатель системы, несомненно, прошел дальше. То, что «Каравелла» работает сорок второй год, показывает, что в рамках устойчивой воспитательной системы возможен механизм подготовки собственных педагогических кадров и передачи опыта «из рук в руки».

Обобщим сказанное. На этапе зарождения воспитательной системы РВО необходимо: 1) Продумать имя, форму, символику организации 2) уделить особое внимание пониманию главных принципов (как совокупности основных педагогических идей) с равноправным включением в их разработку максимального количества участников; 3) выделить системообразующую деятельность, которая способна установить определенный порядок, задать общие для всех участников правила; 4) создать «опережающие ситуации», моделирующие будущую систему отношений в наиболее существенных моментах и проявлениях; 5) стабилизировать отношения всех структурных компонентов, способствующих формированию коллектива единомышленников, стиля отношений, нормированию воспитательного пространства, наработке педагогической технологии и появлению органов самоуправления; 6)

обеспечить защиту детского сообщества от внешних воздействий и неуправляемых педагогами влияний;

6.3. От энтузиазма — к системе

Рассматривая процесс развития воспитательной системы в «Каравелле», мы увидели, что четыре года ушло на то, чтобы разношерстная ребячья вольница постепенно переросла в дисциплинированный пионерский коллектив, где понятия об ответственности, товариществе и взаимовыручке перестали быть пустыми словами. Только в ноябре 1965 года дворовая компания, собственно, стала отрядом, получив официальное удостоверение самостоятельного корпункта журнала «Пионер» и статус отдельной экспериментальной дружины. Дальше началась длительная борьба с формализмом школьной пионерии, которая целенаправленно игнорировала вопросы воспитания независимой личности. Но информация об опыте отряда распространялась по стране. «Каравелла» самим фактом своего существования показывала, что такое возможно. Она уверенно шла параллельным курсом с коммунарским движением, продолжая сохранять свою самобытность и независимость.

В результате подобные отряды начали создаваться на всей территории бывшего Советского Союза. Кто знает, если бы в конце 80-х опыт крапивинских разновозрастных отрядов был бы изучен, то может быть, тогда не пришлось бы сегодня во многом начинать все с нуля.

В декабре 1965 года редколлегия журнала «Пионер» вручила отдельному пионерскому отряду «Мушкетер» в городе Свердловске официальное удостоверение и алый отрядный флаг. Документ и символ подтверждали экспериментальный статус внешкольного пионерского отряда, действующего по месту жительства и объединяющего в своих рядах подростков, обучающихся в разных школах. Мы утверждаем, что именно с момента официального подтверждения статуса организации зародилась система. Тогда же отряд снова изменил название. В течение трех лет он назывался пресс-центр «Ветер». Через три года, когда увеличился количественный состав детей, выросли первые выпускники, сообщество приобрело форму разновозрастного объединения, были введены новые направления деятельности, связанные с серьезной техникой безопасности – морское дело и строительство собственных судов – название снова изменилось. С этого времени отряд стал официально называться «пионерско-комсомольские отряды имени А. П. Гайдара, пресс-центр и парусная флотилия «Каравелла».

По утверждению В. П. Крапивина, он вместе с ребятами создавал «Каравеллу» как альтернативу бюрократическому пионерско-комсомольскому движению Советского Союза 60-х годов. Вместе с тем, во многих интервью В. П. Крапивин неоднократно подчеркивал, что на начальном этапе он не собирался ничего создавать и идеи многолетнего, планового руководства детской организацией у него никогда не было. Как утверждает автор «Каравеллы», на первом этапе он поддержал инициативу подростков, главным образом, обеспечивая функцию защиты и сохранения

разновозрастного объединения от внешних враждебных воздействий. Анализ полученного теоретического материала и визуальных наблюдений руководителей разновозрастных объединений России также подтверждает, что функция защиты и сохранения является основной функцией взрослого в воспитательной системе разновозрастного объединения на начальном этапе.

Обобщим сказанное. На открытом этапе функционирования необходимо:

- 1) признать РВО как реальный социальный организм, выполняющего функции собственного самосохранения, самодостаточности и направленный на решение социальных проблем;
- 2) отмечать моменты упорядоченности компонентов системы, внутренние связи между которыми уже достаточно прочны.
- 3) различать цикличность повторяющихся событий, наличие здорового общественного мнения, прочность нравственных идеалов, нормированность требований и др.
- 4) использовать при нарушении структурно-функционального соответствия метод спроектированного идеала;
- 5) создать систему коллегиальных органов управления (как отдельных для взрослых и детей, так и совместных), способных упорядочить повторяемость временных этапов и укрепить внутренние связи между компонентами системы.

6.4. Запас прочности

«Стиль создается очень медленно, потому что он немыслим без накопления традиций, то есть положений и привычек, принимаемых уже не чистым сознанием, а сознательным уважением к опыту старших поколений, к великому авторитету целого коллектива, живущего во времени.»

А.С.Макаренко

Специфику воспитательной системы «Каравеллы» отличает то, что с момента ее зарождения в структуре был запущен механизм самосохранения организации в любые даже самые кризисные моменты. Благодаря этому отряд оказался достаточно жизнестойким организмом и смог развиваться независимо от политической конъюнктуры и ценностных ориентаций общества. На первых порах роль защитника и пропагандиста выполнял руководитель, но вскоре и сами ребята начали отстаивать интересы своего коллективного сообщества.

Устойчивость системы обеспечивают:

- Люди, обладающие определенными нравственными ценностями;
- Система скрытых и явных факторов, влияющих на создание духа организации;
- Система психологической поддержки людей;
- Форма организации жизни разновозрастного сообщества;
- Система карьерного роста каждого человека;
- Система совместного управления взрослых и детей;
- Методы передачи знаний, умений, навыков;
- Система программно-методического обеспечения;
- Законодательная система;
- Система сохранения исторической информации;
- Система защиты организации и каждого, кто в нее входит;

Например, если мы будем рассматривать систему карьерного роста, то увидим, что в жизни ребят «Каравеллы» есть два периода. Первый - *матросский*, когда ребята учатся отвечать за свои действия, слова, поступки. Второй — командирский, где человек берет ответственность за дело и других людей. Оба периода обозначены определенными званиями, что существенно помогает подростку самостоятельно видеть перспективу своего дальнейшего роста*.

На страницах данного издания мы не станем рассматривать подробно все системообразующие элементы. Напомним только, что **системный объект** неразложим на отдельные элементы и отношения между ними. Его нельзя познать, если выделить только ту или иную имеющуюся в нем связь. Специфика такого объекта состоит в наличии взаимозависимости связей и исследование этой взаимозависимости является важной задачей как специально научного, так и теоретико-познавательного (логико-методологического) анализа.

Организационно вся работа воспитательной системы разновозрастного отряда «Каравелла» выстроена по методике «погружения в дело». Суть ее состоит в том, что в определенный период года весь основной состав ребят и инструкторов отряда занимается какой-то общей деятельностью. Учитывая специфику подросткового возраста, в отряде нет «долгоиграющих» занятий. Каждый проект рассчитывается по времени не более чем на два месяца и всегда завершается вполне конкретным осязаемым результатом. Все внутренние изменения личности воспитываются без плакатов и лозунгов. Постоянно идет лишь требование соответствия званию каравелльца.

Например, все могут на месяц стать фехтовальщиками для подготовки к фехтовальному турниру, на три месяца превратиться в съемочную группу и снять, смонтировать, озвучить детский фильм, или освоить профессию кораблестроителей, поработав еще месяц на стапеле, чтобы построить новую яхту. Затем два месяца без роздыха учить танцы, чтобы подготовиться к литературному балу. И так весь год. В словаре каравелльцев практически отсутствует слово «игра», здесь есть слово «дело». Необходимость каждого дела целенаправленна и подробно объясняется каждому ребенку и

взрослому. Так в общей цели, определяется цель индивида и его вклад в общий результат. Когда результат достигнут, то это становится предметом гордости всей команды и каждого, кто занимается в отряде, независимо от возраста, статуса, звания.

С семидесятых годов на палубе нашего корабля объединились фехтовальная секция, яхт-клуб, школа пионерского актива, пресс-центр и киностудия. При этом ни одно из направлений работы не является **кружком** детского клуба, в традиционном понимании системы дополнительного образования, где педагог отвечает и работает с ограниченной группой детей, не взаимодействуя с остальными ребятами и преподавателями.

В воспитательной системе «Каравеллы» рабочий процесс организован таким образом, что все ребята и взрослые знакомы и активно участвуют в общей деятельности.

Данная организационная форма удивляла многих:

- А когда же профориентация начинается?
- Когда человек разберется в вопросе своей миссии.
- Как же они у вас постигают глубины мастерства?
- Так они же не за глубинами сюда приходят.
- А зачем тогда?
- Видимо, зачем-то другим...

«Каравелла» не готовит специально в моряки, врачи, журналисты, преподаватели, менеджеры, актеры, режиссеры, редакторы, литераторы, научные работники, военнослужащие, повара... Хотя многие выпускники предпочитают выбирать именно названные профессии. Воспитательная система отряда направлена на создание условий для развития в человеке речемыслительной и физической активности, эмпатии, креативности, самостоятельности, чувства собственного достоинства, эмоциональной и интеллектуальной независимости, включенности в настоящее.

Подростковый возраст — период «мечтаний и хотений», когда очень хочется попробовать свои силы в самых разных областях. Необходимо учитывать гиперактивный деятельный характер самого подросткового возраста. Словесные увещания помогают слабо. Большую роль играют действия и поступки взрослых и ровесников. В отношениях с подростками не стоит врать. Если мы хотим, чтобы молодые люди стали ответственными, самостоятельными, то научить их этому возможно только, создавая ситуации, где названные черты характера смогут проявиться.

Очень часто педагоги спрашивают, как подобное может стать возможным, когда существует масса запрещающих инструкций, ограничивающих подростковую деятельность как таковую. Здесь выбор всегда за самим педагогом. Это еще один воспитательный момент, на который следует обратить внимание ребят: **персональная ответственность взрослого за безопасную организацию работы**. Чаще всего именно такая ответственность останавливает преподавателей. Но учить подростков

смелости, мы можем лишь совершая смелые поступки сами. И хорошо, когда смелость имеет позитивный социальный характер.

В «Каравелле» все направления связаны с соблюдением правил техники безопасности. *Парусная практика на яхтах* — правила ТБ на воде; *строительство яхт* — работа с инструментами; *фехтование* — использование спортивного оружия; *стрелковые соревнования* — использование пневматического оружия; *журналистика, киносъемка* — использование дорогого электрооборудования.

По каждому направлению с ребятами проводятся инструктажи, проведение которых подтверждают личные росписи в специальном журнале. И здесь появляется уже **персональная ответственность подростка за безопасное участие в деятельности**. Об этом тоже достаточно серьезно предупреждаются ребята. Нарушение правил ТБ никогда не остается безнаказанным. Здесь обучают и воспитывают не слова, а действия экипажа, история отряда, культура организации. Конечно, умения и навыки приходят не сразу, но тренировка воли, выдержки, самоуважения, ответственности начинается с самых первых трудовых усилий.

При проведении программ «Каравеллы» мы руководствуемся тем, что ценным для подростков становится такое знание, которое они воспринимают как лично-значимое. Учитывая психолого-педагогические доминанты подросткового и юношеского возраста и принимая во внимание потребность в самоактуализации как ведущего мотива психически здорового человека, мы полагаем, что только в реальных жизненных условиях может произойти процесс нравственного выбора. Исходя из полученного опыта, подросток выходит на понимание «личной истины». Для человека любого возраста только те знания становятся «личной истиной», которые он познал, прочувствовал, испытал сам. Как отмечает А.С. Белкин, «личная истина» затрагивает внутренние пласты человеческой сущности, позволяя сохранять все в долговременной памяти, т.е. складывать туда, что составляет «жизненный опыт»: память мыслей, память чувств, память действий. В этом случае «жизненный опыт» становится важной индивидуальной характеристикой личности.

6.5. Самостоятельность и нравственный выбор

Детям очень трудно выдерживать давление безрадостных условий, которые их окружают, для них почти невозможно нормально вести себя, они испытывают нечто вроде настоящего заболевания, если в их жизни нет игры, быстрых движений, калейдоскопа дел и возможности приложить свои силы.

С.Т. Шацкий

Одним из фактов, который удивляет гостей отряда, является очень высокий уровень детской самостоятельности. Действительно, ребятам

«Каравеллы» многое разрешается делать без мелочной опеки и ежеминутного контроля взрослых.

В редакции можно попробовать себя в роли, наборщика текста, верстальщика, художника или редактора стенгазеты. В век компьютерных технологий и мультимедийных презентаций нам неоднократно задают вопрос, почему мы учим детей выпускать стенгазету? Ответ прост, потому что, когда в руках у человека оказывается бумага, краски, кисти, карандаши, фломастеры, то возникает очень важный тактильный контакт, помогающий ребятам осваивать реальные, а не виртуальные пространства.

В мастерской на стапеле во время строительства яхт можно научиться работать, как стамеской, молотком и плоскогубцами, так и использовать по назначению дорогостоящие электроинструменты.

В киностудии отряда от ребят не прячут дорогостоящей техники и не закрывают двери на ключ. В помещении, когда идут занятия у разновозрастного состава, все пространство открыто в буквальном смысле слова. В перерывах между занятиями, которые отбивает в корабельный колокол командир вахты (опять же ребенок), веселая, гвалтящая ватага проносится по коридорам из «штурманского класса» в «знаменную комнату», или из «муравейника» — в «кают-компанию».

При этом совсем не значит, что в «Каравелле» нет ограничений, правил, дисциплины. Уже на входе на входной железной двери, как противовес, вместо обычной привычной всем пружины или ограничителя, висит настоящий корабельный якорь, который как будто предупреждает каждого входящего, что занятия в отряде предполагают решение самых разных, в том числе и непростых вопросов.

Жизнь «Каравеллы» — это не игра в детство, а серьезная работа каждого участника в общем не только радостном, но и трудном деле. Причем о трудностях предупреждают сразу, чтобы не было иллюзии о какой-то нереальной придуманной сказке, где в любом случае будет «счастливый конец».

Задумаемся, зачем нужны какие-то ограничения личности и преодоления трудностей, как только подросток открыл дверь и переступил порог? Может быть, наоборот, сначала комфортные условия приема, максимально расположить к себе, а уж потом постепенно вводить нормы, требования, правила?

Ребята к нам приходят из разных семей, дворов, школ. Вместе с собой каждый подросток приносит тот социальный опыт, который смог освоить ранее. Когда ребенок входит в незнакомую группу детей, первое, что он хочет — ощутить себя в безопасности. В связи с этой потребностью он пытается сразу завоевать авторитет, определить свое место, занять наиболее выгодную для себя позицию. Чаще всего, он стремится максимально быстро добиться результата и привлечь к себе внимание других людей. Изначально заданные правила и отношения организации располагают к доверию. В «Каравелле» принято обращение к людям на «ты» и по имени. Определены доброжелательные отношения между людьми. Выстроена понятная система

иерархии, с которой сразу знакомят ребенка. На самом видном месте стоят символы, атрибуты, устав организации.

Противоречие возникает тогда, когда ребенок понимает, что в отряде есть правила, которые ему не всегда хочется выполнять. Например, ему трудно избегать работы, когда вокруг все носятся с дрелями, стамесками и шурупами. Не хочется мерзнуть на ветру во время ремонта яхт. Но очень хочется на этих яхтах походить, особенно после просмотра документального видеофильма или после рассказов «бывалых» двенадцатилетних «морских волков».

Если новичок осторожен в инициативе, потому что мало чего умеет делать сам, то на первом этапе знакомства старшие и более опытные ребята активно приглашают новенького принять участие в деятельности. Далее, если идут капризы, отказ от участия, девиантное поведение, то человеку дают понять, что здесь очень трудно бездельничать, но если он этого хочет, то сможет это делать, если не будет мешать всем остальным.

Новичок (иногда впервые в жизни) оказывается в ситуации нравственного выбора: или начать, строить, монтировать, выпускать, прибирать, рисовать, клеить, красить вместе со всеми, или сесть на стул посреди этой всеобщей суматохи и смотреть, как остальные самоотверженно трудятся. Можно еще встать и уйти (членство в организации добровольное), но отрядная жизнь так необычна, что возрастные потребности берут верх, начиная вытеснять предыдущие способы общения и защиты.

В период привыкания к иным коллективным отношениям новичок, конечно, больше наблюдатель, чем деятель. Чаще всего ему сначала просто хочется побыть рядом со взрослыми и ребятами, которые демонстрируют стиль общения, неизвестный ему ранее. Через некоторое время, когда появляется устойчивое желание быть здесь и заниматься в отряде, начинается период напряженного принятия коллективных норм, традиций и правил.

Чтобы избежать напряжения в общении между ребятами основного состава и новичками, на первых этапах вхождения в организацию новых ребят сопровождают инструкторы-педагоги и командиры вахтенных экипажей*. Весь первый месяц, пока ребятам не закроют кандидатский стаж, идет упорная, кропотливая работа по разъяснению стиля поведения. Все это время новички не имеют формы. Они лишь кандидаты в организацию. Старшие ребята постоянно напоминают им, что членство в «**Каравелле**», с одной стороны, **добровольное**, с другой — закрепленное законом. И если новички захотят остаться в организации, им придется сделать выбор в сторону порядка, дисциплины и ответственности.

Через внешнюю символику, особую форменную одежду подчеркивается, что здесь занимаются ребята, которые ведут себя не совсем привычным для кандидата образом. При этом постоянно подчеркивается, что эти подростки из самых обычных школ, семей, дворов. А все командиры и инструкторы тоже когда-то начинали свою карьеру с матросов. Как они всего добились? Выполняя правила, соблюдая традиции. Какие?

Прежде всего, это **равноправие всех людей в отряде**. Независимо от возраста, социального положения, религиозной принадлежности, пола, статуса, звания и стажа в отряде. Между всеми людьми в отряде определена норма приветливых отношений. Здесь не принято называть друг друга обидными кличками, по фамилии. Принято обращение на «ты» ко всем, включая взрослых-инструкторов.

Это правило очень симпатично новичкам, потому что полностью соответствует их потребности быть принятым в коллектив.

Во-вторых, **доверие к человеку**. Погрузившись в отрядную деятельность, новичок понимает, видит, чувствует, что ему доверяют настоящие, а не игрушечные дела: выпуск стенгазеты, подготовку авторского материала, ответить на звонок из солидного столичного издательства, встретить приезжего гостя, осуществить уборку помещения, сделать книжный стеллаж и др.

В-третьих, социальная ответственность в соответствии с возрастом, умениями, навыками. Ответственное отношение к делу формируется постепенно в процессе выполнения разовых поручений. Отвечать за результат тоже приходится самому. Здесь нельзя спрятаться за спины старших и более опытных. «Если не знал, как сделать, почему не попросил помощи? — спросят ребята., — Помогать тебе готовы, но тащить тебя на себе не будем и решать за тебя твои задачи тоже не станем.»

Через два месяца новичок становится каравелльцем. А еще через год (после прохождения летней парусной практики — это своеобразный финал первого года обучения), полноправным представителем отряда. Его можно, не боясь, отправлять на специализированные смены в ВДЦ «Орленок», международные форумы, Слеты, Сборы РВО. При этом внешне меняются нашивки на форме, внутренне подрастающий человек приобретает опыт:

- ❖ стратегического планирования жизни своей организации;
- ❖ работы в команде с незнакомыми людьми разного возраста;
- ❖ организации и участия в коллективных творческих делах;
- ❖ грамотных действий в экстремальной ситуации;
- ❖ радости в достижении победы общими усилиями через преодоление индивидуальных и групповых трудностей;
- ❖ анализа ошибок и видение позитивного результата даже в ситуации неудачи.

6.6. Опережая время

*«Стаксель и грот наливаются ветром упруго,
Кто же сказал, что открытий в наш век больше нет?
Мы открываем в дороге себя и друг друга—
Это, пожалуй, важней неоткрытых планет»*

Владислав Крапивин

Что бы ни говорили сегодня, мы неизбежно возвращаемся к воспитанию и к пониманию того, что в детской общественной организации ребята способны получить навыки нравственно-правового волеизъявления и самовыражения. Именно здесь, а не за партой, качественно и гораздо быстрее вырабатываются умения определять ценностные ориентиры, выстраивать карьеру, взаимодействовать с самыми разными людьми.

Воспитание — особая сфера, которая не может рассматриваться только лишь как дополнение к обучению или социализации. Представление воспитания как части структуры образования принижает его роль и не соответствует реалиям социальной практики духовной жизни.

Одним из важнейших критериев оценки состояния любой страны является наличие и степень развития гражданского сознания, которое реализует себя через различные общественные организации. Такие организации возникают «снизу», а не по указке государственных структур, действуют достаточно независимо от официальных линий и программ. Именно поэтому они оказываются способны быть реальным механизмом выражения мнений и интересов, как отдельных социальных групп, так и общества в целом.

В 60-е годы XX века в советской педагогической терминологии появилась новая аббревиатура «РВО». Сначала ее расшифровывали, как разновозрастный отряд — альтернативный официальным пионерским, которые существовали во всех школах. Позже, к концу 80-х, появилась новая расшифровка: разновозрастное объединение.

Детские общественные организации, благодаря гуманистическим взаимоотношениям участников, создают условия для правового и гражданского воспитания детей, адаптируя их интересы к любой сфере человеческой жизни. Разновозрастное объединение кроме двух названных задач выполняет еще одну дополнительную — показать и научить различным способам совместной деятельности детей и взрослых в одном общем социальном пространстве. Эти знания и навыки во многом определяют формирование социальной компетентности подростков.

От умения договариваться со старшими и младшими, с людьми разных поколений, зависит мир в семье, успешность в работе, устойчивая

социальная позиция. Эта идея как установка передается в «Каравелле» от инструкторов к ребятам, от ребят — к родителям, от родителей — к дедушкам и бабушкам. Она позволяет ребятам увидеть **ценность любого возраста, как определенного жизненного этапа**. И вывести их на понимание того, что старость, как и молодость есть лишь жизненный этап, во время которого можно многое успеть сделать.

К сожалению, пока идея воспитания в разновозрастном сообществе не пропагандируется в педагогике. Хотя, определяя как перспективную задачу воспитания — обучение ребенка жизни в социуме, неизбежно возникает вопрос, в каком обществе учатся жить ребята? Только взаимодействуя с одноклассниками? Но этот уровень общения охватывает лишь один пласт – ближайших знакомых. Объединение в одном системном пространстве деловых и дружеских отношений между людьми близких по возрасту не укрепляет, а дестабилизирует систему. Нет ни одного предприятия, фирмы, торговой компании, состав которой составляли бы ровесники. Это психологически обусловлено тем, что между ровесниками неизбежна сильнейшая конкуренция. С кем, в первую очередь, хочется помериться силами? С большим достойным соперником, а не с маленьким и слабым.

В разновозрастной группе наиболее типичным является противоречие между ситуациями, которые складываются в деятельности и неформальной обстановке. Иногда деятельность может быть настолько интересной, что противоречит скучному обыденному общению. И наоборот, интересное, развивающее, познавательное общение противоречит однообразным формально выполняемым делам. Это противоречие и привело в конечном итоге пионерскую организацию СССР к кризису. Хотя, если проанализировать исторические документы, то первые пионерские отряды создавались как разновозрастные.

Каждый экипаж отряда «Каравелла» формируется таким образом, что все оказываются в равных условиях по составу (в них есть старшие ребята, есть средние и младшие), благодаря чему конкуренция между людьми переходит в иное качество – **СОРЕВНОВАНИЕ** между командами. В идеологии отряда содержится еще один важный принцип: каждый человек выигрывает тогда, когда выигрывает команда. Экипаж достигает результатов тогда, когда каждый участник, стремясь к личному успеху, понимает важность своего вклада в общее командное дело. Тогда возрастает значимость каждого человека, его вклада, повышается сплоченность, а вместе с этим появляется:

- | | | | |
|---|-----------------|---|------------------|
| ■ | СО – ГЛАСИЕ | ■ | СО – ПЕРЕЖИВАНИЕ |
| ■ | СО – ДРУЖЕСТВО | ■ | СО – ВЕТ |
| ■ | СО – РЕВНОВАНИЕ | ■ | СООБЩЕСТВО |

Напомним, что РВО не статичное, а очень динамичное социальное явление. Результат усилий всех участников педагогического процесса: детей, подростков, родителей, педагогов, выпускников.

Создание системы всегда связано со стремлением ее элементов к упорядоченности, сближению, движением к целостности. Таким образом, становление воспитательной системы всегда есть процесс интеграции. Однако интеграция существует одновременно с противоположной тенденцией к дезинтеграции, к росту независимости, индивидуальных проявлений различных элементов системы.

Интеграция проявляется в сплочении коллектива, в стандартизации ситуаций, установлении устойчивых межличностных отношений, создании и преобразовании материальных элементов системы. Дезинтеграция проявляется в нарушении стабильности, нарастании индивидуальных и групповых различий, появлении ситуаций, не соответствующих принятым нормам и ценностям, разрушении материальных элементов системы.

Самым нестабильным элементом системы является ее субъект — человек, всегда стремящийся к свободе и независимости. **В то же время система коллективно принимаемого общего закона объективно ограничивает его, предъявляя дисциплинарные требования, нормы взаимоотношений, систему иерархических связей и т.д.** Причины неприятия подростком территории закона, кроме другого социального опыта, о котором мы говорили выше, могут быть индивидуальные особенности личности, низкий уровень культуры, вредные привычки, девиантное поведение. В этом случае преодоление противоречия способствует устойчивости системы, так как человек в результате вхождения в систему получает новый социальный опыт взаимоотношений, подчиняется традициям, авторитету организации, меняет свое привычное мировоззрение. Вместе с тем он привносит в ресурсный потенциал субъектного компонента свои знания, свои силы, свои неповторимые способности и возможности, расширяя горизонты развития системы.

Следующим дезинтегрирующим элементом является социально-политическая ситуация, определяющая общественные ценности. Резкое изменение социально-политической ситуации в конце восьмидесятых годов XX века оказалось способно разрушить многие сложившиеся воспитательные системы. Однако практические результаты «Каравеллы» и других разновозрастных отрядов России показывают, что даже в трудных кризисных условиях **воспитательная система может преодолеть данное противоречие, если внутри ее существует механизм сохранения традиций, ценностей и идеалов.** В этом случае преодоление противоречия опять же стабилизирует систему, делая ее более индивидуальной и прочной по отношению к меняющейся социальной среде.

Элементом дезинтеграции может быть и материально-техническая база. Здания требуют ремонта, новые технологии обучения предусматривают изменение обстановки, ветшает мебель, оборудование и т.д. Такое противоречие также может существенно сдерживать развитие системы. В то же время коллективная работа по преобразованию материальной среды может сплотить разновозрастный коллектив и дать новый толчок для развития системы. Как видим, в каждом дезинтегрирующем элементе содержится ресурс, помогающий обрести уверенность в организации процесса интеграции, чтобы не привести систему к состоянию глубоких затяжных кризисов.

6.7. Рифы и мели

За время своей жизни «Каравелла» пережила несколько достаточно серьезных кризисов. Во-первых, переход на каждый из этапов развития воспитательной системы сопровождался внутренними кризисными явлениями. Во-вторых, даже имея достаточно высокий уровень самостоятельности и самодостаточности в социуме, отряд всегда был частью общегосударственной воспитательной системы. Поэтому все изменения и кризисы педагогики неизбежно оказывали свое воздействие на организацию. В-третьих, знание о прохождении кризисов накапливалось в системе постепенно. Главное, что получил разновозрастный коллектив отряда в результате кризисов — опыт жизни в таком состоянии, и понимание способов выхода из него.

В одном из интервью, спустя сорок лет после возникновения «Каравеллы», В. П. Крапивин сказал: «Что бы изменилось, если бы «Каравелла» создавалась сегодня? Ничего. Это же не политическая организация. Она сразу создавалась как независимая от экономических условий или политических взглядов. Люди ее создали для улучшения собственной жизни, и только люди, собравшись вместе на общем собрании, могут принять решение о ее закрытии. Сколько было криков, скандалов: как посмели, кто разрешил? По какому праву? Отряд выжил именно потому, что всегда в своих делах, программах, методах ориентировался не на инструкцию, а **на человека — конкретного ребенка, живущего здесь и сейчас**. Никто не мог принудить меня выполнять непонятные распоряжения, заниматься писать формальные отчеты, проводить бессмысленные акции. Откуда партийный чиновник знает, как и чем дышат сегодня ребята? Какие конкретно занятия с ними нужно проводить? А может нужно в соответствии с воспитательной задачей отменить все занятия за партией и пойти таскать яхты или убирать мусор, садить деревья... Откуда он знает лучше меня, как воспитывать этих конкретных детей, если они пришли ко мне, а не к нему, и я отвечаю за их безопасность перед родителями и собственной совестью. Я на самом деле не против планов и отчетов, только когда эти планы согласовываются с моими... Сколько попыток было превратить отряд в обычный детский клуб, чтобы все было по расписанию, чтобы работали

кружки, чтобы приходили тогда-то и тогда-то, чтобы только кто-то отчитывался о проделанной работе... Таких кружков сотни, а ребятам нужен прежде всего коллектив и товарищи. Если посмотрим шире, то взрослым тоже хочется работать в комфортных условиях и иметь рядом единомышленников, а не тех, кто врет и предаёт. Отряд потому и оказался способен выжить, потому что в силу своего управления и традиций, он всегда был достаточно независим. Организационно, программно, материально. Да, это была принципиально другая система образования и воспитания человека. Можно лишить государственной зарплаты, а у меня ее в отряде никогда не было... Можно лишить помещения, но ведь собираться можно и на улице под деревом или в сарае. Невозможно изменить мировоззрение нескольких тысяч людей. Однажды у нас отобрали помещение, через месяц мы нашли другое намного лучше старого. Хороших людей все равно больше. Ведь то, что даёт отряд ребятам, ни на каких весах не измеришь. Есть человеческое ядро, сложившееся. И пока оно существует, уничтожить систему невозможно» (Интервью в феврале 2002 г).

В период активной педагогической деятельности В. П. Крапивин, неоднократно проживал вместе с отрядом кризисные этапы. Множество раз автор пытался прекратить деятельность организации, но подростки, получившие навык жизни в разновозрастном объединении и освоившие навыки совместного управления организацией, настаивали и требовали дальнейшего продолжения программы. В то время как взрослые (выпускники и последователи) в период каждого кризиса «Каравеллы» начинали самостоятельно создавать подобные объединения на других территориях, в других социальных группах, иных пространственно-материальных условиях. Всегда именно субъектный компонент воспитательной системы «Каравеллы» обеспечивал самосохранение системы в кризисный период. Из 35 разновозрастных объединений, последовательно пропагандировавших идеи В.П.Крапивина, созданных в СССР в период с 1975 по 2005 годы, 20 были созданы выпускниками «Каравеллы» и прямыми учениками писателя.

Читатель, внимательно изучивший пять предыдущих разделов и познакомившись с шестым, может упрекнуть автора в разных особенностях стиля изложения материала. Да, это действительно так. Потому что практика значительно ярче некоторых теоретических выводов.

Обобщим сказанное о кризисе. В период нестабильности важность роли и меры ответственности в РВО признается каждым участником процесса воспитания, как творца (создателя) новых отношений. Эти отношения организуют процесс зарождения и становления традиции взаимообусловленного социального развития людей разного возраста, направленного на максимальное использование всех имеющихся интеллектуальных и физических ресурсов, творческий труд и взаимообогащающее общение. При таких условиях люди любой воспитательной системы РВО оказываются способны объединить усилия на принятие нового нестабильного состояния, как привычного для системы продолжающей гармонично функционировать в пространстве и времени.

Раздел 7. Результаты опытно-поисковой исследовательской работы по формированию социальной компетентности подростков в РВО «Каравелла» и движении разновозрастных объединений России

7.1. Цели и задачи исследования

В целях взаимопроверки выводов, а также для углубленного изучения результатов воспитания в воспитательной системе разновозрастного объединения «Каравелла» было проведено системное обследование, направленное на выявление критериев эффективности формирования социальной компетентности личности подростков. В связи с этим рассматривались показатели социального развития личности у отдельных подростков и социально-педагогическая характеристика разновозрастного объединения в целом. Обследование проводилось на протяжении 7 лет с 1998 по 2005 год. Программа обследования включала три этапа: сбор информации, ее обработку – систематизацию и формулировку выводов.

1. При составлении характеристики социальной компетентности личности учитывались следующие показатели:

- степень коммуникабельности личности
- потребность в общении
- уровень эмпатии
- показатели речемыслительной креативности
- степень понимания ценности РВО через проявление наиболее значимых факторов

В целом исследование было проведено с целью изучения показателей *комплекса информационных компонентов: знаний, умений и навыков, определяющих эффективность функционирования человека в системе связей и отношений с другими людьми.* Уровень сформированности компетенций личности проверялся через участие подростка в процессе культурно-ценностной ориентации, создаваемой разновозрастной группой и исследования уровня удовлетворенности подростков содержанием общей жизнедеятельности.

7.2. Аргументация выбора критериев социальной компетентности

При организации и проведении процедуры мы опирались на работы Б. Г. Ананьева, Р. Атаханова, А. А. Бодалева, Л. С. Выготского, В. И. Загвязинского, А. Н. Леонтьева, О. Л. Подлиняева, М. М. Поташника, С. Л. Рубинштейна, Д. И. Фельдштейна. Основанием для выбора методик были следующие научные положения:

1. Теоретический подход к пониманию личности базировался на представлении важности оценок и мнений значимого для данного индивида окружения, под влиянием которого происходит его индивидуализация. Как

пишет С. Л. Рубинштейн, «глубина и богатство личности предполагает глубину и богатство ее связей с миром, с другими людьми. Но личность это не существо, которое просто вросло в среду; личностью является лишь человек, способный выделить себя из своего окружения для того, чтобы по-новому, сугубо избирательно связаться с ним. Личностью является лишь человек, который относится определенным образом к окружающему, сознательно устанавливает это свое отношение так, что оно выявляется во всем его существе» [148, с. 638]. В процессе взаимодействия с окружением личность проявляется в стиле межличностного поведения, выраженного в различных формах коммуникации.

2. Реализуя потребность в общении и осуществлении своих желаний, личность соотносит свое поведение с оценками значимых для него других людей на уровне осознанного самоконтроля, а также (неосознанно) с символической идеальной идентификацией. Как отмечает Б.Г. Ананьев, именно общение внутри групп, межгрупповое в коллективе, межколлективное есть один из самых важных каналов социальной детерминации индивидуального развития. Собственная деятельность личности в группе и коллективе составляет необходимое условие такой детерминации. В процессе общения происходит взаимосогласование ритма, темпа и способов работы на основе растущего взаимопонимания и взаимооценки. Естественно, такое взаимопонимание в процессе предполагает более или менее адекватное чувственное отражение человека в человеке, накопление информации и регулирование взаимных отношений на основе общих целей и реальной информации. Благодаря накоплению опыта и общению формируются определенные нравственные отношения и коммуникативные свойства личности [4, с 117].

Таким образом, замеры уровня «потребности в общении» проявляют не только стремление индивида принадлежать группе, быть ее членом, взаимодействовать с нею, но и степень участия в совместной жизнедеятельности, способность находиться в обществе других людей, оказания помощи другим и принятия помощи от других. Характер ведущей для человека мотивации в актах общения с другими людьми и ее, так сказать, коллективистская или эгоцентрическая установка неотвратимо влияют на формы эмпатии и особенности ее проявления по отношению к развитым эмоциональным состояниям другого человека.

3. Более непосредственной и более импульсивной формой эмпатии является сопереживание личностью чувствам человека, с которым она общается. Более опосредованной раздумьям человека и несущей в себе большое желание действительно помочь ему оказывается другая сторона эмпатии – сочувствие. Сочувствуя человеку, личность осознает не только знак и модальность, но и содержание своего переживания, и свое отношение к объекту эмпатии, также и способ выхода из ситуации, которую наблюдает.

Как пишет А. А. Бодалев, «сочувствие помимо его большей осознанности и обобщенности отличается от простого сопереживания еще и большей иницированностью его мотивацией, за которой стоят усвоенные

личностью нормы гуманистической по своей сути морали. В формировании эмпатии выделяются этапы, которые самым тесным образом связаны с развитием всей личности человека, а с ней наиболее непосредственно – с системой ценностных ориентаций, которая у человека складывается» [16].

Развитие эмпатии сильнее всего связано с воспитанием у человека непроизвольно проявляющихся нравственных мотивов, за которыми обязательно стоит все более крепнувшая потребность жить для других людей и быть им полезным. Через формирование эмпатии достигается не одно лишь приобщение ребенка, подростка, юноши к миру переживаний других людей. Повторяющиеся ее проявления по все новым поводам и по отношению к новым людям означают вместе с тем создание в воспитании человека как личности важнейшей предпосылки закрепления у него убеждения в ценности другого человека и поведения, направленного на его поддержку.

4. Диагностика речемыслительной креативности личности была проведена с целью выявления способности к творчеству, как основного показателя уровня саморазвития личности. Так как в повседневной практике оценка результатов творческого содержания личностного проявления индивида во многом определяет уровень его успешности в самореализации, то важным, на наш взгляд, является создание условий для развития креативной способности, на измерение которой направлен тест. При исследовании уровня оригинальности учитывалось также, что процесс подлинного творчества, как показывают исследования (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич), становится возможным у совершенно разных людей, нестандартно ярко проявляющих себя в различных направлениях деятельности.

5. Как отмечает Д. И. Фельдштейн, в качестве наиболее полно и точно характеризующего фактического состояния социального развития ребенка выделяется отношение «ребенок-общество». Именно в этом отношении в наибольшей степени реализуются все приобретения процесса социального созревания, фиксируется степень осмысления «Я» в системе общественных отношений, уровень осознания им себя в действительной связи с обществом, его индивидуальная позиция в социальном мире» [193, с. 100 – 101].

При проведении обследования были использованы следующие методики:

1. Определение степени коммуникабельности личности. Составитель А. Г. Пятинина [102, с. 10 – 12].

2. Измерение потребности в общении. Авторы – Ю. М. Орлов, В. И. Шкуркина, Л. П. Орлова [102, с. 13 – 15].

3. Опросник эмпатических тенденций. Авторы – А. Меграбян, Н. Эпштейн [102, с. 16 – 19].

4. Методика диагностики речемыслительной креативности личности. Авторы - Т. В. Галкина, Л. Г. Алексеева [112, с. 52 – 61].

5. Кроме того, в процессе исследования нами была разработана методика диагностики уровня понимания субъектом ценности разновозрастного объединения и эффективности его результатов. При

разработке методики мы считали основной задачей получить инструмент, позволяющий выявить социально-психологические факторы, влияющие на социальное развитие личности подростка в воспитательной системе РВО. В ходе разработки мы опирались на работы [48, 49, 103, 165, 193].

7.3. Логика организации опытной работы

На их основе были сформулированы требования к исследованию.

1. Определение цели, объект и план исследования.
2. Выявление критериев эффективности результатов через групповое анкетирование и проведение анализа результатов.
3. Фиксация наиболее существенных, с точки зрения цели, показателей развития личности подростка в разновозрастном объединении.
4. Оценка поведения наблюдаемых как форма проявления результата их социального развития и наиболее доступная область изучения для педагога.
5. Беспристрастность наблюдения.
6. Точность инструкции при анкетировании.
7. Наличие контрольных групп.
8. Выявление динамики изменения поведения наблюдаемых и определение основных причин этого изменения: периодичность замеров через 2, 4, 6, 8 лет.

Исследование было проведено в разновозрастном отряде «Каравелла» и на базе реабилитационного центра «Снежинка» (г. Первоуральск) областного клинического госпиталя инвалидов всех войн. В специально организованных при поддержке Департамента по делам молодежи Правительства Свердловской области экспериментальных сборах разновозрастных объединений России – «Оранжевое лето» – с 2001 по 2005 гг. приняли участие 1069 подростков (в возрасте от 8 до 16 лет), 74 юноши (студенческая и рабочая молодежь в возрасте от 17 до 25), 152 взрослых (в возрасте от 25 до 55 лет) и 327 пожилых людей (в возрасте от 60 до 90 лет). В работе контрольной группы были задействованы 127 учащихся 6-х – 9-х классов общеобразовательных школ г.Екатеринбурга и 29 студентов факультета журналистики УрГУ. Экспериментальной группой выступал состав РВО «Каравелла», контрольные группы составили группы школьников образовательных учреждений и студенты факультета журналистики Уральского государственного университета.

Выбор студентов факультета журналистики в качестве контрольной группы был связан со следующими основаниями: а) общество начала XXI века называют переходным к обществу информационному, в котором системы массовой коммуникации будут играть определяющую роль в формировании мировоззренческой установки человечества (В. В. Гузеев); б) на факультете журналистики в настоящее время обучаются пиар-специалисты, которые в будущем составят команды поддержки программ новых политических лидеров (И. М. Ильинский); в) уровень креативности мышления – способности быстро реагировать на изменчивость обстановки,

принимать творческие, нестандартные решения, владеть разными способами общения – лучше всего проявлены в специально организованной профессиональной сфере (А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич). Одной из таких сфер, на наш взгляд является журналистика; г) из тридцати пяти разновозрастных объединений, работающих в России по методикам отряда «Каравелла», двадцать как основной профиль деятельности рассматривают журналистику.

7.4. Результаты психолого-педагогического обследования (коммуникабельность личности)

1. Обследование, определяющее степень коммуникабельности личности (КЛ) (Приложение 1.2.), показало следующие результаты:

а). С увеличением времени пребывания ребенка в «Каравелле» его коммуникабельность возрастает.

б). Показатели КЛ подростков «Каравеллы» выше, чем у детей того же возраста в контрольной группе.

в). Степень КЛ выпускников «Каравеллы» приближена к КЛ студентов факультета журналистики. Полученные данные приведены в таблице 3 и рис. 1.

Вывод: В зависимости от времени нахождения в РВО уровень коммуникабельности личности подростка возрастает. Следовательно, мы можем утверждать, что разновозрастное объединение укрепляет коммуникативные связи подростка. Находясь в РВО, подросток, не осознавая, накапливает фактические данные о способах коммуникации людей разных возрастов и особенностях поведения других людей. Перерабатывая и обобщая эти данные, подросток превращает эти сведения в командную информацию, которая на следующих возрастных этапах начинает выполнять регулирующую функцию в его коммуникации. Поэтому уровень КЛ подростков в РВО имеет устойчивую тенденцию к росту, в то время как в контрольной группе уровень КЛ значительно ниже по всем возрастным группам.

Каравелла			Контр. гр.	
Год пребывания в РВО	Возраст	Баллы	Возраст	Баллы
1-2	11-13 лет	13,7	11-13 лет	14,9
3-4	14-16 лет	11,8	14-16 лет	13,2
5 и более	Выпускники	11,3	Студенты	11,6

Таблица 3 *Чем ниже баллы, тем выше уровень КЛ

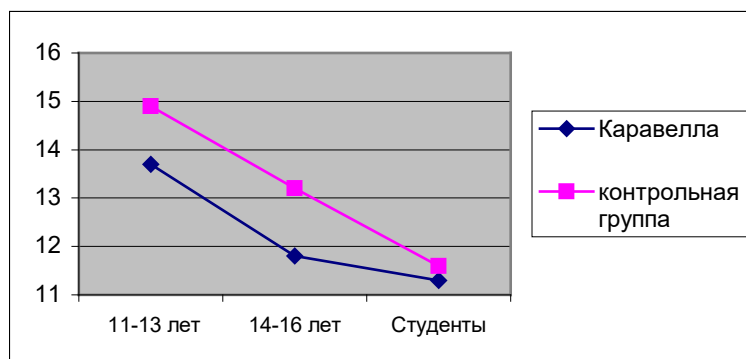


Рис. 1

Результаты уровня КЛ были дополнены результатами обследования возникновения личностно проявленных коммуникативных новообразований у подростков, участвующих в сборах разновозрастных объединений России. В сборах принимали участие разновозрастные группы подростков, обладающих периодом жизни в РВО (от одного до трех лет) и контрольные одновозрастные группы подростков, которые не имели опыта жизни в разновозрастном объединении). Сборы были планомерно проведены на территории реабилитационного центра «Снежинка» психоневрологического госпиталя инвалидов всех войн. Результаты визуальных наблюдений показали:

Результаты сборов разновозрастных объединений России, проводимых на протяжении пяти лет на территории реабилитационного центра «Снежинка» госпиталя инвалидов войн показали, что 100 % подростков, имеющих навык жизни в РВО (от года до трех лет), способны (за достаточно небольшой период времени – две недели сборов) проявлять коммуникативные личностно-окрашенные новообразования, выраженные в способности устанавливать контакт и осуществлять процесс продуктивного позитивно направленного информационного обмена с детьми других возрастов, взрослыми людьми и людьми пожилого возраста. В отличие от них у подростков и студентов контрольных групп зафиксировано отсутствие выявленного новообразования.

7.5. Результаты психолого-педагогического обследования (потребность в общении личности)

Проведение диагностики потребности в общении (Приложение 1.3.) позволило получить данные о совокупности некоторых внутренних психических факторов, определяющих способность личности участвовать в совместной жизнедеятельности, находиться вместе, оказывать помощь другим и принимать помощь от других.

1. Проведенная диагностика потребности в общении выявила следующие результаты:

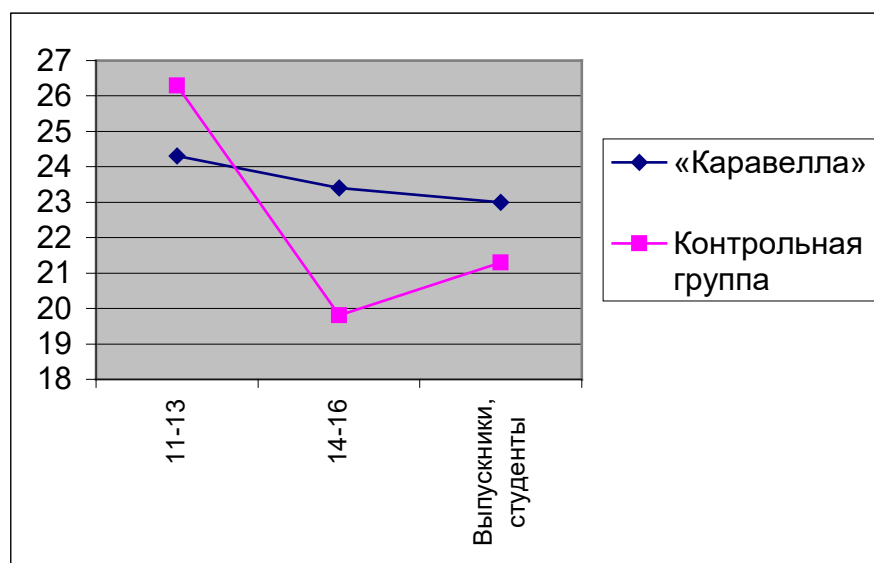


Рис. 2

а) показатели потребности в общении за время нахождения ребенка в «Каравелле» снижаются незначительно, в то время как в контрольных группах наблюдается резкое снижение показателей потребности в общении, особенно в возрасте 14-15 лет (таблица 4, рис 2).

Возраст	«Каравелла»	Контрольная группа
11-13	24,3	26,3
14-16	23,4	19,8
Выпускники Студенты	23	21,3

Таблица 4 Чем выше баллы, тем выше уровень ПО.

б) у выпускников «Каравеллы», независимо от времени выпуска (10, 20 лет), показатели потребности в общении сохраняются в пределах показателей старших подростков «Каравеллы» и студентов факультета журналистики.

в) Полученные данные подтверждают **реальное желание детей «Каравеллы» участвовать в совместных действиях и удерживать дружеские связи с людьми разновозрастной группы на протяжении длительного времени.**

В ходе обследования было установлено, что потребность в общении имеет связь с активностью личности во всех вариантах межвозрастного взаимодействия. При сохранении высокого уровня активности, который демонстрируют баллы, потребность в общении выполняет стимулирующую и регулирующую функцию, которые создают благоприятный фон для восприятия и удержания длительное время (от года до 10 лет) педагогической информации, что формирует подготовленность личности к определенным способам поведения и деятельности в социуме. Сохранение высокого уровня потребности в общении создает психологическую личностную установку, которая реализуется в действии, осознается, осмысливается и переводится в эмоционально окрашенный позитивный опыт.

7.6. Результаты психолого-педагогического обследования (уровень эмпатии личности)

2. Опросник ЭТ (Приложение 1.4.) позволил получить данные, определяющие **общую установку эмпатии**. Такая установка характеризуется постижением эмоционального состояния, проникновения в чувства и переживания другого человека, а также сопереживанием - переживанием субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек.

Приведенные данные характеризуют:

а) уровень эмпатии у подростков контрольной группы в возрасте 11-13 лет на 1 балл выше, чем у подростков экспериментальной группы «Каравеллы», занимающихся первый год в разновозрастном объединении;

Полученные результаты уровня эмпатии сведены в таблицу 5, рис. 3.

Возраст	Каравелл а			Контрольная группа	
	год жизни в РВО	баллы	Средний показатель	баллы	Средний показатель
11-12	1-й	21	22,5	22	19,3
13-14	2-й	21,5	22,5	17,2	19,3
15-16	3-й	22,7	22,5	16,3	19,3
Студенты		23,1	22,5	21,7	19,3
Выпускники		24,	22,5		

Таблица 5 *чем выше баллы, тем больше эмпатия.

б) с течением времени уровень эмпатии у подростков экспериментальной группы «Каравеллы» не снижается, а имеет тенденцию к росту, в то время как у подростков соответствующего

возраста в контрольных группах зафиксировано значительное уменьшение показателей эмпатии.

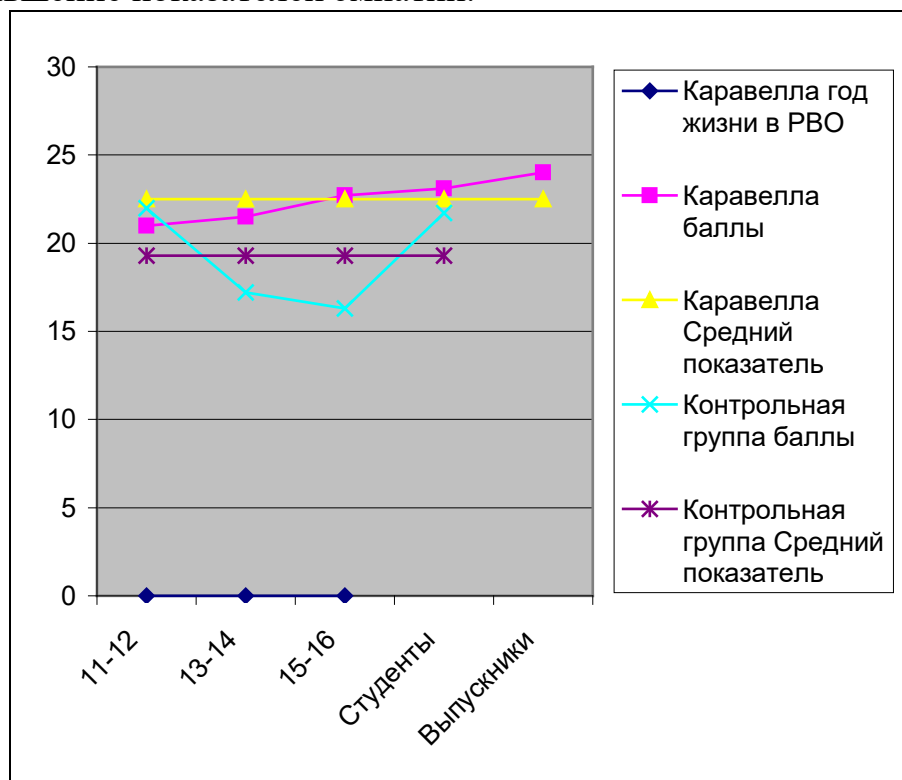


Рис. 3

в) средний показатель для участников разновозрастного объединения по всем возрастным группам близок к основному показателю, полученному по каждой возрастной группе, в то время как расхождение в контрольной группе показывают разницу в несколько баллов.

7.7. Результаты психолого-педагогического обследования (показатели речемыслительной креативности мышления)

При диагностике **речемыслительной креативности (РК)** (Приложение 1. 1.) учитывалось, что люди “носители одного языка” обладают определенными языковыми привычками, важнейшей из которых является привычка использовать знаково символические словесные модели в определенном ассоциативном ряду, когда употребление одного определенного слова автоматически влечет за собой употребление другого. В каждой культуре, в каждой эпохе эти привычки получают свое выражение в определенных устойчиво закрепленных в языке знаково-символических лингвистических конструкциях.

Креативный мыслительный процесс определяется как формирование словесных ассоциаций в новые комбинации, которые отвечали бы определенным семантическим и смысловым требованиям. Чем более отдаленными оказываются друг от друга элементы новой комбинации, тем более креативным является процесс решения.

Основными показателями креативности мыслительного процесса, определяющими успешное выполнение заданий по тесту, являются:

а). Ассоциативная беглость (чем больше ассоциаций возникает у детей, на предложенный стимул, тем больше вероятность появления креативного решения).

б). Организация индивидуальных ассоциаций (когда испытуемый обладает меньшим количеством стойких стереотипных ассоциаций-ответов на предложенный стимул).

в). Особенности выбора наиболее оригинальных комбинаций из общего числа возникающих ассоциативных связей, которые определяют индекс оригинальности. При исследовании уровня оригинальности учитывался также, показатель отклонения от языковой литературной нормы, когда обследуемый действует независимо и самостоятельно в ситуации заданной установки на выполнение творческого задания.

г). Показатель установки на выполнение творческого задания просчитывался отдельно.

Результаты обследования позволили обнаружить следующие закономерности:

а). Показатели ассоциативной беглости (АС) по возрастной группе 11-13 лет одинаковы в экспериментальной и контрольной группах. В среднем испытуемые дают по тесту **РК 1 – одну, две ассоциации** на установленный ряд, по тесту **РК 2 – две, три**.

Возраст	Каравелла		Контрольная группа	
	РК № 1	РК № 2	РК № 1	РК № 2
11-13	1	2	1	2-3
14-16	2	3-4	1	2
Выпускники	3	4		
Студенты (журфак)			3	5-6

Таблица 6

Показатели АС у 14-16 летних и выпускников экспериментальной группы «Каравеллы» выше, чем у контрольной группы школьников 14-16 лет, но ниже, чем у контрольной группы студентов факультета журналистики. Выпускники «Каравеллы» дают по тесту **РК 1 – три ассоциации**, по тесту **РК 2 – четыре** (Таблица 5). Контрольная группа студентов факультета журналистики по тесту **РК 1** дают устойчиво три ассоциации, по тесту **РК 2 – пять, шесть слов**.

б). Обследование стойких стереотипных ассоциаций показало, что в «Каравелле» для всех возрастных групп, независимо от стажа в отряде, существуют стойкие внутренние языковые ассоциации, которые

характеризуют лексику, свойственную данной субкультурной языковой группе. Вместе с тем, они отличаются от предложенных в качестве ориентира в руководстве. Например, в методике **РК 1** на стимул: **холодная, дым, жестокая** - в руководстве предложен стереотип-ответ – «война», а в «Каравелле» по всех возрастных группах, часто встречаются ответы – «зима», «правда», «вьюга», «печь», «деревня», «ночь».

В то время как контрольная группа школьников 11-13 лет дает устойчивый ответ-стереотип, совпадающий с установкой теста: «война», «битва». Контрольная группа школьников 14-16 лет предлагает ответ-стереотип «война» и добавляет варианты «схватка», «драка», «стрелка», «лохотрон», «тусовка», «городская свалка». Контрольная группа студентов факультета журналистики дает устойчивый ответ, совпадающий как с ответом-стереотипом, так и с ответом экспериментальной группы: «война», «диверсия», «разведка», «зима» и добавляет свои варианты, которых нет в экспериментальной группе подростков 14-16 лет – «женщина», «сигарета», «общага», «командировка», «бригада».

В контрольной группе 14-16 лет, так же как в «Каравелле», обнаруживается отсутствие стойких стереотипных ассоциаций. Вместе с тем, у данной группы обследуемых прослеживается асоциальная направленность лексики, отклоняющейся от литературной языковой нормы. Например, на тот же стимул: **дым, холодная, жестокая** — в контрольной группе 14-16 лет предлагаются также следующие варианты: «пожар», «резня», «женщина», «туман», «подруга», «сигарета», «учитель», «отношения», «мороз».

в). Результаты исследования выбора оригинальности словесной комбинации показали, что в обеих возрастных группах (11-13 лет и 14-16 лет), средний показатель индекса оригинальности обследуемой группы подростков «Каравеллы» превышает средний показатель контрольной группы (таблица 6/1, диаграмма на рис. 4.)

Возраст	Каравелла	Контр.группа
11-13	21,27	17,6
14-16	22,89	21,62
Выпускники	24,7	
Студенты (Жур. фак)		26,2

Таблица 6/1

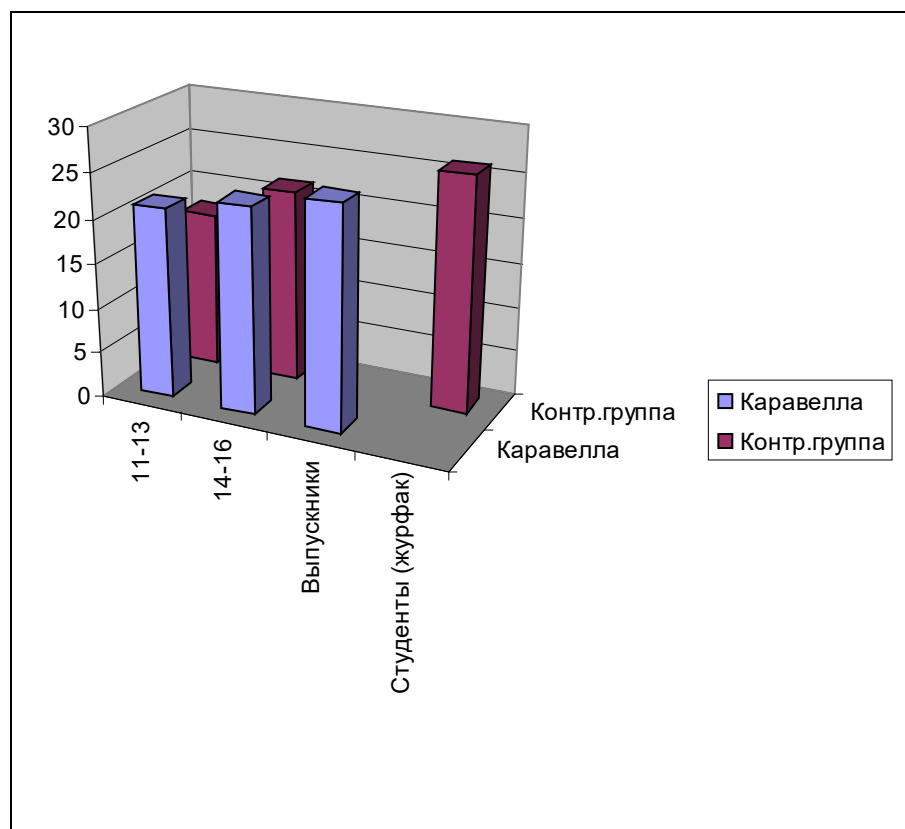


Рис. 4

При рассмотрении индекса оригинальности удалось установить, что, хотя показатели индекса оригинальности экспериментальной группы незначительно превышают показатели контрольной группы, но сами ассоциативные ряды могут свидетельствовать о характеристике нравственных установок социальной среды, реализуемых посредством устойчивых знаково-языковых лингвистических конструкций.

Например, в возрастной группе 14-16 лет на ассоциативный ряд в методике РК № 2 : **вечерняя, бумага, стенная** – подростки «Каравеллы» дают варианты: «газета», «фотография», «обои», «работа», «музей», «картина»; что же касается испытуемых контрольных групп 14-16 лет и студентов журналистов, то у них на тот же стимул предлагаются следующие ответы: «мотылек», «ветер», «унитаз», «туалет», «постель», «playbo», «проститутка», «панель» и т.д.

На ассоциативный ряд – **обратно, Родина, путь** – в экспериментальной группе подростки «Каравеллы» 11-13 лет предлагают варианты: «богатырь», «былина», «конец», «домой», «слезы», «радость», «возвращение». В экспериментальной группе «Каравеллы» старшие подростки 14-16 лет предлагаются варианты: «граница», «Крым», «победа», «возвращение с войны», «родители», «возвращение домой из похода», «Отечество», «поиск нового пути», «поезд», «дом», «семья», «флаг».

В контрольной группе подростков 11-13 лет на тот же стимул предлагаются варианты: «домой», «конец», «разврат», «грязь», «империя». В контрольной группе 14-16 лет на тот же стимул идут

варианты: «иммиграция», «духота», «остановка», «колеса», «темнота», «банкротство», «кошмар», «неправда», «возвращение», «застой» и другое. В контрольной группе студентов-журналистов варианты различаются. 34% опрошенных предлагают варианты, совпадающие с результатами контрольной группы 14-16 летних школьников, а 66% предлагают варианты, совпадающие с вариантами экспериментальной группы обследуемых подростков «Каравеллы». Кроме того, студентами предложены и свои варианты, не совпадающие с тестовыми: «религия», «учение Дао», «Европа-Азия», «молодежь», «берлога», «будущее» и другое.

Возраст	«Каравелла»	Контр.группа
11-13	33,14	37,87
14-16	71,83	46,02
Выпускники	65,8	
Студенты		69,3

Таблица 7

Результаты показывают, что представленность устойчивых языковых ассоциаций, особенно в условно заданных рамках проявленной оригинальности, характеризует не только творческую активность личности, но и уровень социальной зрелости и нравственной установки подростка.

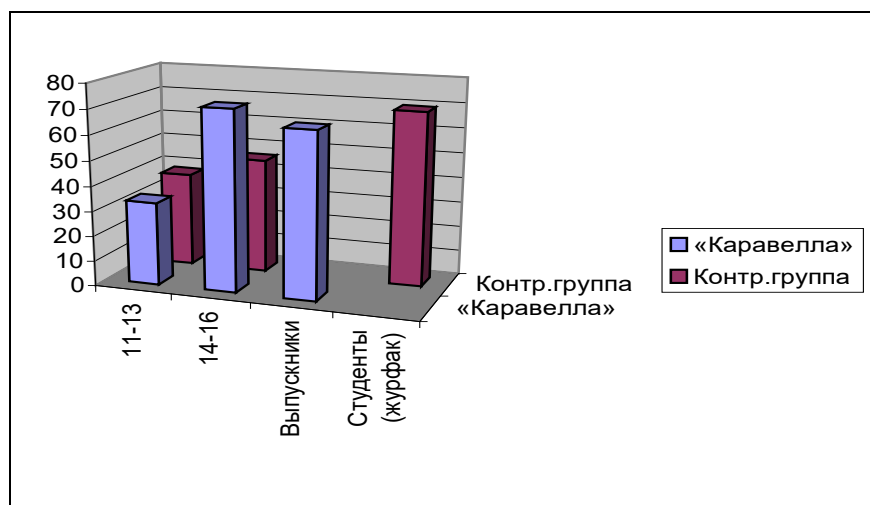


Рис. 5

г). Во время обследования удалось зафиксировать еще один показатель - установка на выполнение творческого задания. По возрастной группе 11-13 лет в экспериментальной и контрольной группах наблюдаются близкие результаты, а суммарный результат 14-16 летних подростков экспериментальной группы «Каравеллы» значительно превышает соответственный результат контрольной группы 14-16 лет. (Таблица 7. Диаграмма на рис. 5)

7.8. Результаты психолого-педагогического обследования (показатели уровня ценности РВО)

Методика диагностики уровня понимания субъектом ценности разновозрастного объединения и эффективности его результатов позволила определить четыре группы социально-психологических факторов, влияющих на развитие личности подростка в такого типа объединении. Обследуемая группа – 219 выпускников и 167 родителей подростков, которые занимались в «Каравелле» в период с 1975 по 2005 год – показала следующие результаты.

Как наиболее значимые факторы, влияющие на развитие социального навыка межвозрастного взаимодействия сорок семь процентов выпускников (диаграмма б) выбрали: **«независимость от взрослых, возможность научиться самостоятельному планированию, организации и реализации своих планов»** (на 1 месте по количеству выбора); **«выровненные и коллективнозаданные нормами и правилами отношения между мальчиками и девочками, взрослыми и детьми»**(на 2 месте); **«возможность карьерного роста»**; **«дружеская помощь и поддержка в трудных ситуациях»** (на 3 месте). Все перечисленные факторы, по мнению опрошенных, влияют на появление, развитие и устойчивое закрепление у подростка ощущения, что он нужен другим людям, способен самостоятельно и независимо от взрослых принимать решения и действовать в соответствии с ними, понимать себя в связи с обществом и осознавать себя субъектом общественных отношений.

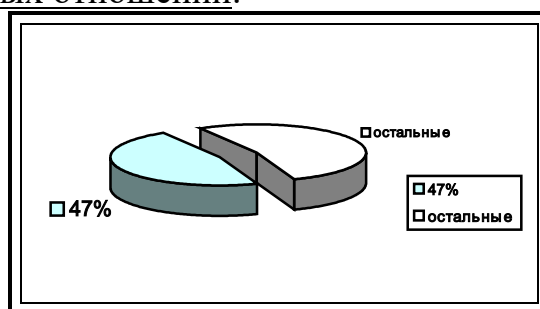


Рис. 6

26% опрошенных как наиболее значимые факторы, способствующие развитию личности подростка и всего РВО, отметили: **«возможность участия в социально значимых проектах и форумах городского, областного, всероссийского и международного уровня»**, **«надежность, постоянство, стабильность педагогической теории, которая положена в основу жизни РВО»**, **«профессиональную ориентацию»**. Перечисленные факторы влияют на появление, развитие и устойчивое закрепление гражданской позиции по отношению к происходящим событиям в окружающем мире.

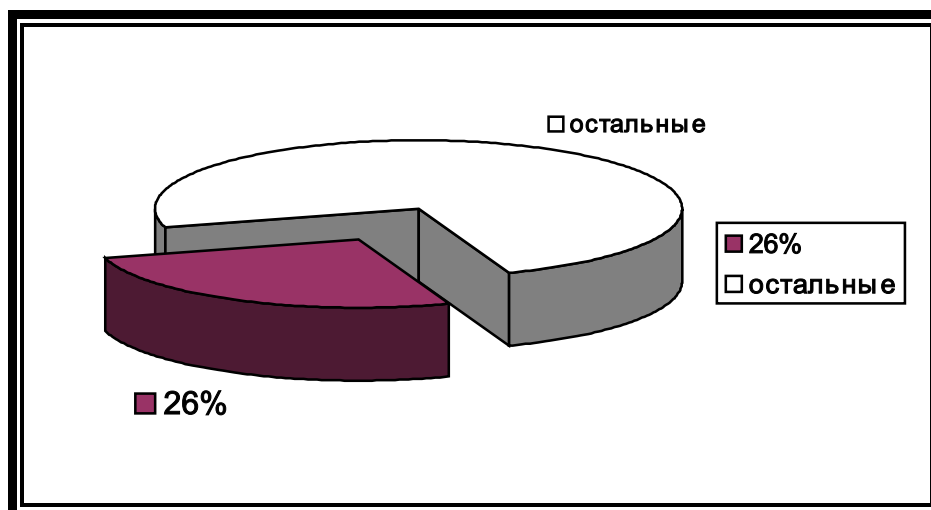


Рис. 7

27% процентов опрошенных отметили, как наиболее значимые факторы, способствующие социальному развитию личности: **«возможность карьерного роста»**; **«удовлетворение потребности в самореализации через формы коллективной деятельности, которая организуется в процессе освоения учебных программ «Каравеллы»: парусного спорта, фехтования, киносъемки, журналистики, строительства яхт, картинга, аэробики, путешествий и много другого»**; **«материально-технические условия организации деятельности»** **«получение материального вознаграждения»**.

Перечисленные факторы способствуют развитию волевых качеств личности, проявленных в физической выносливости, психологической устойчивости, самостоятельности суждений, независимости выбора, гордости за результаты коллективной деятельности и личное участие в ней.

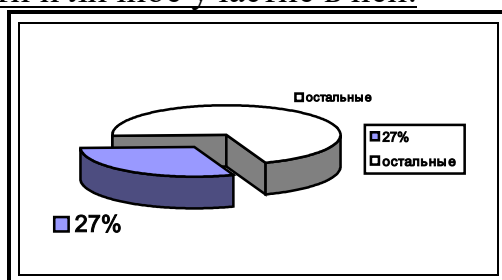


Рис. 8

Восемьдесят пять процентов родителей подростков, как наиболее значимые факторы развития личности в РВО, выделили **«дружескую помощь и поддержку других родителей и педагогов-инструкторов в трудных педагогических ситуациях»**, **«признания другими людьми успеха моего ребенка и моего вклада в его развитие и воспитание»**, **«возможность научиться выстраивать конструктивные отношения в собственной семье»**, **«гарантированное безопасное место, где нет насилия, курева, выпивки, нецензурной лексики, и т.д.»**.

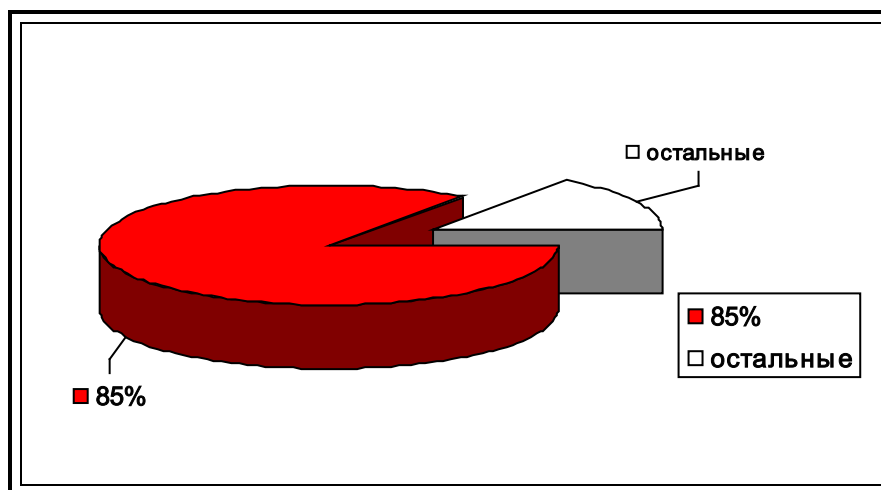


Рис. 9

Остальные пятнадцать процентов отметили как наиболее значимые факторы – «стабильность организации, оправданные многолетней работой и эффективными результатами воспитания подростков», «профессиональную ориентацию», «всероссийскую и международную известность организации, позволяющую расширить горизонты карьерного роста личности подростка».

Общий вывод по диагностике уровня понимания субъектом ценности разновозрастного объединения: 92, 7 % процентов выпускников и родителей осознают ценность навыка жизни, приобретаемого подростком в РВО. 7, 3 % показали, что никогда не задумывались над этим вопросом, воспринимая РВО как естественную нормальную форму существования людей.

Опрошенные также дополнительно вписали в анкетах, что **РВО изменило их ощущение жизни, показало новые перспективы для личностного роста, помогло не чувствовать себя одиноким в обществе, научило действовать в экстремальных ситуациях, развеяло книжные мифы и иллюзии, поставило в ситуацию социальной ответственности, предоставило возможность открыть собственный талант, познакомившись с другими талантливыми людьми, связь с которыми поддерживается на протяжении от 10 до 40 лет, независимо от профессиональной ориентации и социального статуса.**

7.9. Интеграция и интерпретация выводов

Проведенное обследование показало, что многолетние визуальные наблюдения автора исследования подтверждаются конкретными фиксированными результатами. Наличие контрольной группы позволило сделать эксперимент объективным. Подводя итоги, можно сделать общие выводы о результативности социального развития личности подростка в воспитательной системе разновозрастного объединения «Каравелла», особо выделив следующее.

Коммуникабельность личности подростков из разновозрастного отряда «Каравелла» выше контрольной группы и соответствует показателям

группы людей, выбравших журналистику своей профессией (студенты факультета журналистики). Установлено, что подростки, получившие навык жизни в разновозрастном объединении, легко вступают в контакт даже с незнакомыми людьми, свободно адаптируются в новой обстановке, без затруднений устанавливают межличностные связи с представителями разных поколений.

У подростков, которые занимаются в разновозрастном объединении от одного до трех и более лет, в отличие от результатов контрольной группы, в зависимости от этапов взросления не снижается потребность в общении. Сохранение высокой потребности в общении в разных возрастных группах обусловлено активной включенности подростков в совместную деятельность вместе с людьми других возрастов. В отличие от результатов контрольных групп, у которых подобной деятельности системно не организуется. Это показывает, что в разновозрастном объединении у подростков возникает и нарабатывается определенный навык постоянного взаимодействия со сверстниками, с детьми другого возраста и взрослыми людьми. Навык жизни в разновозрастном объединении обеспечивает сохранение высокого показателя потребности в общении, как условия познания и принятия жизни в любом возрастном этапе. Это показывает, что разновозрастное объединение обеспечивает человеку адаптивную функцию на протяжении всей дальнейшей жизни. Возрастание показателя потребности в общении показывает последовательное изменение степени социальной ответственности, проявленной в зависимости от времени нахождения подростка в разновозрастном объединении. Степень социальной ответственности личности имеет свое проявление и в небольшой разновозрастной группе (от пяти до десяти человек), и в количественно увеличенной (от пятидесяти до 700 человек и более).

У подростков, получивших опыт жизни в разновозрастном объединении, показатель уровня эмпатии имеет тенденцию к увеличению, что свидетельствует об определенной доминантной константе, определяемой уровнем поведенческих норм и сохранением группового канона воспитательной системы. Несмотря на то, что индивидуально-психологические особенности проявления эмпатии у разных людей показывают значительные различия в ее сформированности, мы утверждаем, что опыт жизни в разновозрастном объединении позволяет развивать эмпатию у детей, подростков, юношей, взрослых через приобщение каждой из названных категорий людей к миру переживаний других возрастных групп.

Нами установлено, что, в зависимости от времени нахождения в разновозрастном объединении, уровень эмпатии подростка возрастает. Мы утверждаем, что, благодаря эмпатии, в РВО создается специфическое воспитательное пространство, обеспечивающее быстрый процесс усвоения личностью групповых норм и ценностей гуманистической направленности. Развитие эмпатии определяет формирование у человека непроизвольно проявляющихся нравственных

мотивов, за которыми обязательно стоит принятие ситуации и другого человека, способность разделить чувства и сопереживать.

Кроме того, прослеживая изменение уровневого состояния эмпатии в разные периоды жизни подростка в РВО, зафиксированы результативные моменты возрастных изменений через появление психических новообразований, выраженных, как показывают результаты наших многолетних визуальных наблюдений, во все более усиливающейся потребности жить для других людей и быть им полезным. Определение в качестве содержательно-сущностного показателя социального развития личности подростка уровень эмпатии, по нашему мнению, демонстрирует характер и содержание преобладающего развития личности, когда формируется отношения подростка к миру вещей, событиям, другим людям и самому себе, которые, интегрируясь, получают свое проявление в определенной социальной позиции.

Результаты исследования речемыслительной креативности показали, что ассоциативная беглость, использование стереотипных лингвистических конструкций и выбор наиболее оригинальных ассоциаций имеют большое различие в показателях экспериментальной и контрольной группы. В целом, все показатели, полученные у обследуемых подростков «Каравеллы», выше, чем в контрольной группе.

Установлено, что в разновозрастном объединении социальное развитие личности подростка происходит в процессе культурно-ценностной ориентации. Исключительной особенностью этого процесса является то, что при компетентном психолого-педагогическом сопровождении, которое способно обеспечить РВО, только при условии возникновения в нем воспитательной системы, этот процесс последовательно подключает воспитываемую личность к самостоятельному социально-нравственному выбору. Специфическое отношение «личность – разновозрастное объединение» позволяет наиболее ярко проявить результаты уже накопленного социального опыта и освоить новые (ранее не известные отношения). В результате чего происходит осознание подростком себя в обществе, видение себя в ситуациях объединения с другими людьми, готовность к ответному действию в окружающем мире и нравственное самоопределение.

Исходным при организации воспитательной системы выступает понимание взрослым ценности РВО и каждой, включенной в него личности. Стержневое положение при организации процессов воспитания и социализации становится то, что любая индивидуальность раскрывается не только для себя (эгоизм) и не только для других (альтруизм), а в процессе амбивалентно выровненного соотношения оценки себя среди других и других, как значимых для себя. При таком условии личностная самооценка становится ценностью для других людей, а ценность социального окружения приобретает смыслоопределяющий характер существования. Тогда развитие личности строится, раскрывается, реализуется растущим человеком в процессе понимания уровня рефлексии подростка в действительной связи с

обществом и степени проявленности его индивидуальной позиции в системе общественных отношений.

6.8. Приглашение в плавание

Единство общественных и личных интересов — это основа подлинной человеческой свободы. Свобода личности выражается не в независимости человека от общества, а в гармоническом сочетании личных интересов и интересов общественных, в глубоком преломлении общественных идеалов в личных идеалах.

В.А.Сухомлинский

Воспитательная система разновозрастного объединения окажется эффективной в образовательном учреждении, заинтересованном в создании активно действующей, устойчивой детской или молодежной общественной организации,

при следующих условиях:

- ◆ Если организация будет добровольной и разновозрастной;
- ◆ Если в организации будут четко определены нравственно-духовные ориентиры, моральные и материальные стимулы участников;
- ◆ Если в ней появится коллективная духовная общность людей, понимающих миссию, цели, задачи, стержневые ценности, стратегию, структуру организации;
- ◆ Если воспитание и обучение детей и подростков будет осуществляться в процессе совместной деятельности со взрослыми.
- ◆ Если руководить организацией будет орган самоуправления, включающий людей разного возраста;
- ◆ Если знания, традиции, опыт будут сохраняться и передаваться от поколения к поколению «из рук в руки»;
- ◆ Если становление воспитательной системы будет адекватно обеспечено всеми видами ресурсов: кадровыми, информационными, правовыми, программно-методическими, финансово-экономическими.
- ◆ Если деятельность организации будет иметь позитивный отклик в социуме

Сильный разновозрастный коллектив, формируя социально значимые навыки человека, помогает ему:

- ◆ Приобрести уникальный социальный опыт нравственного взаимодействия с представителями разных поколений;
- ◆ Выбрать учителя и получить знания «из рук в руки»;
- ◆ Увидеть условия постоянства преемственности и сохранения истории, законов и традиций своей организации, семьи, страны;
- ◆ Научиться отвечать за свои действия или бездействие перед самим собой и коллективом;
- ◆ Научиться ощущать чувства общности, товарищества, чуткости, теплоты к другому человеку;

◆ Воспитать качества самореализующейся, психически здоровой и социально успешной личности.

Если этот коллектив социально безопасен и находится, по Макаренко, «на зрелой стадии своего развития», тогда он способен воспитать нравственного деятеля и быть гарантом прав личности и условием ее развития. Следует учитывать, что в случае размытости нравственно-духовных ориентиров воспитания, некоторые из перечисленных результатов также могут быть достигнуты и в криминальной компании подвала, позволяя детям приобретать уже другой асоциальный опыт.

Когда система устойчива, то носителями идей, норм, правил становится множество людей, которые в ней воспитаны.

Если рассматривать явление «Каравеллы» только как некий феномен в педагогике, выживший скорее вопреки системе, чем благодаря ей, то не совсем понятно, к чему ведется этот разговор. Не думаю, что у каждого, кто держит в руках эту книгу и хотел бы использовать опыт «Каравеллы», есть в запасе ближайшие сорок пять лет для проверки результатов социального эксперимента, предпринятого В.Крапивиним.

Хочется напомнить, что опыт жизни отряда здорово помогал и помогает многим разновозрастным организациям России, идущим следом. И тот путь, который «Каравелла» проходила десятилетия, другим дается значительно быстрее. Такова судьба первооткрывателей. История свидетельствует, что Христофор Колумб в поисках «Новой Земли» плыл в неизвестность на каравеллах «Нинья», «Санта Мария» и «Пинта» полгода. Сейчас скоростные реактивные авиалайнеры преодолевают это расстояние за двенадцать часов.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Амонашвили, Ш. А. Почему не прожить нам жизнь героями духа / Ш. А. Амонашвили. — М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2003. — 64 с.
2. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 272 с.
3. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / Аристотель. — М., 1975. — Т.1. С.148 – 150
4. Арсеньев, А. С. Подросток глазами философа / Возрастная психология: детство, отрочество, юность : учеб. пособие. — М. : Изд.центр «Академия», 2003. — С. 332 —335.
5. Белкин, А. С. Ситуация успеха. / А.С.Белкин. — Екатеринбург, 1997. — 185 с.
6. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособ. — М. : Издательский центр «Академия», 2000. — 192 с.
7. Белкин, А. С. Педагогическая конфликтология. / А. С. Белкин, В. Д. Жаворонков, И. С. Зимина.– Екатеринбург : Изд-во «Глаголь», 1995. — 96 с.
8. Белкин, А. С. Педагогическая компетентность: учеб. пособие. / А. С. Белкин, В. В. Нестеров. — Екатеринбург : Центр «Учебная книга», 2003. — 188 с.
9. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии. / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 192 с.
10. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. — М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
11. Бодалев, А. А. Как становятся великими или выдающимися? / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич. — М. : Моск. инст–т психотерапии, 2003. – 287 с.
12. Бондырева, С. К. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества учеб. пособ. / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — М. : Моск. психол.–соц. инс–т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 280 с.
13. Быстрой, Г. П. Неравновесные системы: целостность, эффективность, надежность. / Г. П. Быстрой, Д. В. Пивоваров. — Свердловск : Изд-во Урал.ун-та, 1989. – 186 с.
14. Вентцель, К. Н. Свободное воспитание. / Вентцель К.Н. Сборник избранных трудов / сост. Л. Д. Филоненко. — М. : АПО, 1993. — 172 с.
15. Власенко, Т. В. Литература как форма авторского сознания. / Т.В. Власенко. — М.Логос, 1995. – 200 с.
16. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: учеб. пособ. / сост. и науч. ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 624 с.
17. Воспитательная система школы: проблемы и поиски / сост. Н. Л. Селиванова. — М. : Знание, 1989. — 80 с.

18. Воспитать человека: сб. норм.-прав., науч.-метод., орг.-практич. материалов по проблемам воспитания / под ред. В. А. Березиной, О. И. Волжиной, И. А. Зимней. – М. : Вентана-Графф, 2002. – 384 с.
19. В центре внимания личность: сб. науч. тр. / НИИ теор. и метод. воспит. РАПН / отв.ред.М. Е. Кульпетдинова. — Новгород: НИИ АПН., 1992. — 104 с.
20. Вехов, А. В. Гуманистическая идея: от теории к практике образовательного процесса. / А. В. Вехов, Е. В. Плотникова. — Екатеринбург: ИРРО, 2002. — 52 с.
21. Вульф, Б. З. Дети и взрослые: учим друг друга / Б. З. Вульф // Тенденции развития детских организаций и объединений в третьем тысячелетии.— Челябинск, 2003. — С. 3 — 12.
22. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Лев Семенович Выготский.— М. : Педагогика, 1984 — Т.6. — 400 с.
23. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский — М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
24. Выготский, Л. С. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок / Л. С. Выготский, А.Р. Лурия – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 244 с.
25. Гаврилин, А. Г. Развитие идей гуманизма в российской педагогической мысли / А. Г. Гаврилин // Свободное воспитание: отечественные традиции и инновации. — М. : Институт педагогических инноваций РАО, 2003. — Вып. 3. – С.11 – 28.
26. Газман, О. С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. / О.С. Газман. — М. : МИРОС, 2002. – 296 с.
27. Гольдберг, В. А. Гуманистическая воспитательная система школы : становление и развитие / В. А. Гольдберг. — М. : Новая школа, 2001. — 176 с.
28. Гольдин, А. М. Образовательная система «Школа-Парк». Теория и практика / А. М. Гольдин. — Екатеринбург : Полиграфист, 2002. — 292 с.
29. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описании авторов и исследователей) / под ред. Н. Л. Селивановой. — М. : Пед. общ-во России, 1998. — 336 с.
30. Гусева, Т. И. Психология личности. / Т. И. Гусева. — Ростов н.Д.: «Феникс», 2004. — 160 с.
31. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. / В. В. Давыдов — М. : ИНТОР, 1996. — С.170.
32. Дежникова, Н. С. Товарищеская взаимопомощь школьников. / Н.С. Дежникова, И. Б. Первин — М. : Педагогика, 1981. — 98 с.
33. Еникеев, М. И. Общая и социальная психология. / М. И. Еникеев — М. : ПРИОР, 2002. — 560 с.
34. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие / Р. Атаханов, В.И. Загвязинский. — М. : Издательский центр «Академия», 2001. — 208 с.

35. Загвязинский, В. И. Как учителю провести эксперимент / В. И. Загвязинский, М. М. Поташник. — М. : Пед. об-во России, 2004. — 144 с.
36. Закон об образовании. / Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 в редакции Федеральных законов от 13.01.96 № 12-ФЗ, от 16.11.97 № 144-ФЗ — 1998. — 60 с.
37. Зейгарник, Б. В. Теории личности в зарубежной психологии / Б. В. Зейгарник. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 128 с.
38. Зорин, С. С. Формирование творческого потенциала у школьников и студентов / С. С. Зорин // Мир образования — образование в мире. — М. : РАО, 2005. — С.142-149.
39. Иванов, И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. — М. : Педагогика, 1989. — 208 с.
40. Иванов, И. П. Воспитывать коллективистов. / И. П. Иванов. — М. : Педагогика, 1982. — 197 с.
41. Иванов, И. П. Методика коммунарского воспитания / И. П. Иванов. — М. : Просвещение, 1990. — 144 с.
42. Иванов, И. П. Звено в бесконечной цепи / И. П. Иванов. — Рязань, 1994 — 122 с.
43. Ильинский, И. М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория / И. М. Ильинский. — М. : Голос, 2001. — 696 с.
44. Исследовательская программа отделения методологии и теории воспитательных систем и пространств АПСН на 2001 — 2010 годы / сост. Ю. П. Сокольников. — М. : Академия педагогических и социальных наук, 2001. — 62 с.
45. Караковский, В. А. Грани воспитания (раздумья педагога) / В. А. Караковский — Челябинск : Южно-Уральское кн. изд-во, 1974. — 128 с.
46. Караковский, В. А. Пути формирования школьного ученического коллектива / В. А. Караковский — М. : Знание, 1978.
47. Караковский, В. А. Воспитаю гражданина: записки директора школы № 825 г. Москвы / В. А. Караковский. — М. : Московский рабочий, 1987. — 142 с.
48. Караковский В. А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования / В. А. Караковский — М. : Б.И., 1992. — 128 с.
49. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание: теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. — М. : Новая школа, 1996. — 160 с.
50. Карандашев, В. Н. Методологические основы психологии / В. Н. Карандашев — Екатеринбург : Уральский институт практической психологии, 2004. — 203 с.
51. Кирсанов, А. А. Творческий потенциал специалиста / А. А. Кирсанов // Мир образования — образование в мире. — М.: РАО, 2005. С. 113 — 125.
52. Киршин, И. А. Опыт педагогики творчества: научно-экспериментальные материалы / И. А. Киршин, Е. И. Мышкин. — Калининград : Изд-во КГУ, 2005. — 88 с.

53. Кле, М. Психология подростка / М. Кле // *Возрастная психология*. — М. : Академия, 2003. — С. 351 — 355.
54. Кленицкая, С. И. Возрождение системы духовно-нравственного воспитания в свете концепции русской идеи / С. И. Кленицкая // *Вопросы патриотического воспитания* / Гуманит. ун-т. — Екатеринбург, 2004. — С. 41— 45.
55. Козлов, И. Ф. Педагогический опыт А.С.Макаренко / И. Ф. Козлов. — М. : Просвещение, 1987. — 159 с.
56. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. — М. : Просвещение, 1989. — 255 с.
57. Кондаков, А. М. Человеческий ресурс российского образования/ А. М. Кондаков // *Мир образования — образование в мире*. — 2005. — №1 (17). — С. 3 — 20.
58. Корчак, Я. Воспитание личности / Я. Корчак — М. : Просвещение, 1992. — 287 с.
59. Корчак, Я. Как любить детей. / Я. Корчак — Воронеж : Изд-во НПО «Модек», 1999. — 192 с.
60. Крапивенский, С. Э. Социальная философия: учеб пособие. — М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1998. — 416 с.
61. Крапивин, В. П. Собрание сочинений: в 30 т. / Владислав Петрович Крапивин. — М. : Центрполиграф, 2001.
62. Крупская, Н. К. О коммунистическом воспитании школьников: Сб.статей, выступлений, писем / Н. К. Крупская — М. : Просвещение, 1987. — 255 с.
63. Кудинов, В. А. Большие заботы маленьких граждан / В. А. Кудинов. — М. : Мол. Гвардия, 1990. — 238 (2) с.
64. Кульпединова, М. Е. Разновозрастное общение / М. Е. Кульпединова, И. А. Валгаева, Н. Г. Вартамян // *В центре внимания личность*. — Новгород, 1992. — С.50 – 56.
65. Кульпединова, М. Е. Детское движение: векторы научных поисков: тезисы выступл. на всеросс. научн. практ. конф. / М. Е. Кульпединова. — Москва. 3.03. 2003.
66. Куракин, А. Т. Школьный ученический коллектив: проблемы управления. / А. Т. Куракин, Л. И. Новикова — М. : Изд-во «Знание», 1982. — 96 с.
67. Кэмпбел, Э. Стратегический синергизм. Как создается кумулятивный положительный эффект / Э. Кэмпбел, К. Саммерс Лачс — СПб.: Питер, 2004. — 416 с.
68. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / Алексей Николаевич Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983.
69. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев — М. : Издательский центр «Академия», 2004. — 352 с.
70. Лизинский, В. М. Педагогическое, родительское и ученическое самоуправление / В. М. Лизинский. — М. : Центр «Педагогический поиск», 2005. — 160 с.

71. Липовецкий, М. Н. Поэтика литературной сказки (на материале русской литературы 1920-1980-х годов) / М. Н. Липовецкий — Свердловск : Изд-во Урал.ун-та, 1992. — 184 с.
72. Литературный энциклопедический словарь : под ред. В. М. Кожевникова и П. А. Николаева. — М. : Советская энциклопедия, 1987. — 752 с.
73. Лифинцев, Д. В. Современные концепции социальной работы в Соединенных Штатах Америки : автореф. дис... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Лифинцев Дмитрий Валентинович ; Моск. гос. пед. ун-т. — М., 2005. — 42 с.
74. Личность и группа : психодиагностические материалы / сост. А. Г. Пятинина. — Екатеринбург, 1991. — 25 с.
75. Лишин, О. В. Педагогическая психология воспитания. / О. В. Лишин — М. : ИКЦ «Академкнига», 2003. — 332 с.
76. Лутовинов, В. И. Гражданственность и патриотизм на рубеже тысячелетий / В. И. Лутовинов // Вопросы патриотического воспитания. — Екатеринбург: Изд-во Гуманитарного ун-та, 2004. — С 75 —86.
77. Лутошкин, А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. [Текст] / А. Н. Лутошкин — М.: Педагогика, 1988. — 125 с.
78. Люшер, М. Сигналы личности : ролевые игры и их мотивы / М. Люшер. — Воронеж : НПО «МОДЭК», 1993. — 160 с.
79. Макаренко, А. С. Сочинения: в 7 томах / Антон Семенович Макаренко. — М. : Издательство академии педагогических наук, 1958, — Т.5 : Общие вопросы теории педагогики. — 560 с.
80. Методика исследования межличностных отношений ребенка: метод. пособ. — М. : Фолиум, 1994. — 64 с.
81. Меренков, А. В. Педагогика саморазвития личности / А. В. Меренков. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2001. — 331 с.
82. Методы психологической диагностики / под ред. В. Н. Дружинина, Т. В. Галкиной. — М. : Институт психологии РАН, 1993. — 88 с.
83. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания / А. В. Мудрик. — М. : Педагогическое общество России, 2001. — 320 с.
84. Немов, Р. С. Путь к коллективу / Р. С. Немов, А. Г. Кирпичник — М. : Педагогика, 1988. — 144 с.
85. Николис, Г. Пригожин И. Самоорганизация в неравновесных системах: от диссипативных структур к упорядоченности через флуктуации / пер. с англ. В.Ф.Пастушенко. — М. : Мир, 1979. — 512 с.
86. Нилл, А. Саммерхилл : Воспитание свободой / А. Нилл — М. : Педагогика-Пресс, 2000. — 296 с.
87. Новикова, Л. И. Школа и среда / Л. И. Новикова — М. : Изд-во «Знание», 1985. — 80 с.
88. Новикова, Л. И. Воспитательная система и воспитательное пространство — эффективные механизмы воспитания личности. / Л. И. Новикова // Воспитать человека: сборн. нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания — М. : Вентана-Графф, 2002. С. 175.

89. Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех — М. : Пед. поиск, 2004. — 96 с.
90. Огоновская, И. С. История России / И. С. Огоновская. — Екатеринбург : У-Фактория, 2002. — 939 с.
91. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие / под ред. С. А. Смирнова. — М. : Издат. Центр «Академия», 1998. — 512 с.
92. Педагогика : учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина. — М. : Издат. Центр. «Академия», 2002. — 576 с.
93. Педагогическая энциклопедия. — М., 1966. Т.3. С. 854
94. Педагогический энциклопедический словарь / под общ. ред. Б. М. Бим — Бад — М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. — 528 с.
95. Перре-Клермон, А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей / пер. с фр. А. Л. Шаталова. — М. : Педагогика, 1991. — 248 с.
96. Подлиняев, О. Л. Теории личности в психологии и их педагогические проекции: учеб. пособие. — Иркутск : Иркут. ун-т, 2004. — 144 с.
97. Политология: энциклопедический словарь / общ. ред. и сост. Ю. И. Аверьянов. — М. : Моск. коммерч. ун-т. — 1993 — 431 с.
98. Понятия чести, достоинства и деловой репутации: спорные тексты СМИ и проблемы их анализа и оценки юристами и лингвистами / под ред. А. К. Симонова и М. В. Горбаневского. — М. : Медея, 2004. — 328 с.
99. Поташник, М. М. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений /М. М. Поташник, В. С. Лазарев — М. : Новая школа, 1995. — 464 с.
100. Права ребенка в законах и подзаконных актах / Международное и федеральное законодательство. — Екатеринбург : Детский правозащитный фонд «Шанс», 2004. — 472 с.
101. Пригожин, И. Р. Введение в термодинамику необратимых процессов. / пер. с англ. В. В. Михайлова. — М. : Изд. иностр. лит., 1960. — 127 с.
102. Пригожин, И. Р. Неравновесная статистическая механика / пер с англ. В. А. Белокопя и В. А. Угарова. — М. : Мир, 1964 —314 с.
103. Пригожин, И. Р. От существующего к возникающему: время и сложность в физических науках / пер. с англ. Ю. А. Данилова. — М. : Наука, 1985. — 327 с.
104. Пригожин, И. Р. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И. Р. Пригожин, И. Стенгерс / пер с англ. Ю. А. Данилова. — М. : Прогресс, 1986 — 431 с.
105. Проблемы детской литературы / сост. Л. Н. Колесова. — Петрозаводск, 1989. — 176 с.
106. Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / под. ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1978. — 288 с.
107. Прядеин, В. П. Ответственность как системное качество личности / В. П. Прядеин // Вопросы патриотического воспитания. — Екатеринбург: Изд-во Гуманитарного ун-та, 2004. — С.7 — 12.

108. Пуйман, С. А. Педагогика. Основные положения курса / С. А. Пуйман. – Минск : ТетраСистемс, 2001. — С. 199.
109. Радов, А. Г. Что доверить детям / А. Г. Радов. – М. : Знание, 1984. – 80 с.
110. Рерих, Н. К. О вечном... / Н. К. Рерих. – М. : Республика, 1994. – 462 с.
111. Репин, С. А. Реализация непрерывности педагогического образования / С. А. Репин, И. О. Котлярова, Р. А. Циринг. — Челябинск : Изд-во ИИУМЦ «Образование», 1999. — 204 с.
112. Рожков, М. И. Развитие самоуправления в детских коллективах: учеб. пособие. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 160 с.
113. Рожков, М. И. Теория и методика воспитания / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. — М. : Изд-во ВЛАДОС–ПРЕСС, 2004. — 384 с.
114. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб: Питер, 2002. — 720 с.
115. Рубцов, И. В. Свободное время как фактор социально-педагогической коррекции поведения подростков : автореф. дис... канд. пед. наук :13.00.01 / Игорь Владимирович Рубцов. – Екатеринбург, 1996. – 20 с.
116. Санникова, Н. Г. Особенности организации воспитательной системы в условиях детского дома / Н. Г. Санникова // Воспитание: проблемы и опыт образовательной практики Екатеринбурга. — Екатеринбург, 2001. — С. 115.
117. Сборник исторических очерков основателей скаутского движения и участников событий / сост. и ред. В. Л. Кучин, В. И. Несевря. — М. : Изд. Федерации скаутов России, 1998 — 474 с.
118. Свободное воспитание: отечественные традиции и инновации // Новые ценности образования. – М. : Институт педагогических инноваций РАО, № 3 (14), 2003. – 160 с.
119. Семенов, В. Д. Социальная педагогика: История и современность / В. Д. Семенов — Екатеринбург : ИРРО, 1995 — 128 с.
120. Семенов, В. Д. Педагогическая идея: специфика и пути реализации / В. Д. Семенов // Магистр. — 1995. — № 1. — С. 45.
121. Семенов, В. Д. Вопреки, но благодаря (этюды о педагогической антропологии конца XX века) / В. Д. Семенов. — Екатеринбург : Изд-во «УралНАУКА», 1999. — 76 с.
122. Семенов, В. Д. Община и клуб : воспитательный потенциал и его пределы. / В. Д. Семенов. – Ижевск : Издательский дом «Удмуртский университет», 2000. — 40 с.
123. Сергеева, В. П. Технология деятельности классного руководителя в воспитательной системе школы / В. П. Сергеева. — М. : ЦГЛ, 2004 — 128 с.
124. Сериков, Г. Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании / Г. Н. Сериков, С. Г. Сериков. — Екатеринбург–Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 1999. — 242 с.
125. Симонов, В. Г. Специальная теория относительности и электромагнитное поле / В. Г. Симонов. — Минск. : Изд-во «Высшая школа», 1965. — 184 с.

126. Словарь русского языка : в 4 т. / отв. ред. С. Г. Бархударов. – М., 1961.
127. Словарь-справочник лингвистических терминов. / под ред. Д. В. Розенталя, М. А. Теленковой. – М.: Просвещение, 1985. — С.284
128. Словарь-справочник трудностей словоупотребления и вариантов норм русского литературного языка / под. ред. Е.А. Гольдич. — Л. : Наука, 1973. —520 с.
129. Собчик, Л. Н. Диагностика межличностных отношений / Л. Н. Собчик. – – Екатеринбург, 1992. — 25 с.
130. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания / отв. ред. Д. В. Григорьев и Е. И. Соколова. — Пермь : Изд-во ПОИПРО, 2001. — 128 с.
131. Современный словарь иностранных слов.– М. : Русский язык, 1992. — 740 с.
132. Соколов, Р. В. Участие население в воспитании детей и подростков по месту жительства / Р. В. Соколов. — М. : Социнновация, 2003. — 142 с.
133. Соколова, В. Н. Отцы и дети в меняющемся мире / В. Н. Соколова. — М. : Просвещение, 1991. — 223 с.
134. Сокольников, Ю. П. Системный анализ воспитания школьников / Ю. П. Сокольников. – М.: Педагогика, 1986. – 136 с.
135. Сокольников, Ю. П. Теория воспитательных пространств / Ю. П. Сокольников. — М. – Белгород : Изд. Белгород. гос. ун-та, 1998. — 42 с.
136. Сокольников, Ю. П. Программа и логика воспитания школьников. учеб.пособие. — Чебоксары: Чуваш. Гос. пед. ун-т, 2001. — 209 с.
137. Сокольников, Ю. П. О тенденциях, перспективах и стратегии педагогической науки на современном этапе. [Текст] — Чебоксары : ЧГПУ им. И.Я.Яковлева, 2000. — 24 с.
138. Сокольников, Ю. П. Всеобщая педагогическая теория. Системное понимание педагогической действительности: учеб. пособие. — Чебоксары: Чуваш. пед. ун–т им. И. Я. Яковлева, 2001. — 32 с.
139. Соловьев, В. С. Оправдание добра : нравственная философия / В. С. Соловьев. — М. : Республика, 1996. — 479 с.
140. Сосновская, Н. Б. Коммунарское движение – «за и против» / Н. Б. Сосновская // Теория, история и практика социального творчества: материалы межрегиональной научно-практической конференции памяти академика И.П.Иванова. — Екатеринбург : Урал. ин–т практ. психол., 2004. — С.53–57.
141. Социальная педагогика: теория, методика, опыт исследования / под ред. В. Д. Семенова. — Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1989. — 148 с.
142. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина — М. : ТЦ Сфера, 2003. — 160 с.
143. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / Василий Александрович Сухомлинский. — М. : Педагогика, 1979.
144. Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский — М : Педагогика, 1990. — 288 с.

145. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. — М. : Политиздат, 1975. — 272 с.
146. Теория, история и практика педагогики социального творчества: материалы межрегиональной научно-методической конференции памяти академика И. П. Иванова / Урал. ин-т практ. психол. — Екатеринбург : 2004.— 105 с.
147. Ушинский, К. Д. О нравственном элементе в русском воспитании (нравственное влияние как главная задача воспитания) / Ушинский. Переиздание. М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. — 224 с.
148. Фельдштейн, Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени детства / Д. И. Фельдштейн. — М. : Моск. психол. соц. ин-т, 1997. — 160 с.
149. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичева, П. Н. Федосеева, С. М. Ковалева, В. Г. Панова — М. : Сов. Энцикл., 1983. — 840 с.
150. Фридман, Л. М. Педагогический опыт глазами психолога / Л. М. Фридман. — М. : Просвещение, 1987. — 227 с.
151. Фролова, Т. В. Какому воспитанию сопротивляются дети... /Т. В. Фролова // Свободное воспитание: отечественные традиции и инновации. — М. : Ин-т пед. инноваций РАО.— 2003.— Вып. 3. — С. 82 — 89.
152. Шамова, Т. И. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление / Т. И. Шамова, Г. Н. Шибанова — М. : ЦГЛ, 2003. — 200 с.
153. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Станислав Теофилович Шацкий. — М. : Педагогика, 1980. — Т .1. — 304 с.
154. Шептулин, А. П. Диалектический метод познания / А. П. Шептулин — М. : Политиздат, 1983. — 320 с.
155. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. — М. : Пед. общ-во России, 2005 — 256 с.
156. Эванс, П. Искажение личности / пер. с англ. О. Е. Жуйковой. — М. : ООО «Изд-во АСТ», 2004. — 270 с.
157. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1989. — 560 с.
158. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. Б. Эльконин. — М. : Межд. пед. академ., 1995. — 224 с.
159. Юнг, К. Г. Конфликты детской души / К. Г. Юнг. — М. : Канон, 1994. — 336 с.