



ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

УДК 37.017.42

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

С. Д. Поляков

Поляков Сергей Данилович – доктор педагогических наук, профессор, кафедра психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, Россия
E-mail: sdpolyakov@mail.ru

Статья представляет собой попытку разработки основ педагогическо-психологической теории социального воспитания. Обоснована значимость данной работы для современной научно-педагогической ситуации, формулируются базовые понятия теории, описываются статический и динамический аспекты воспитательного взаимодействия, характеризуется его организационный и культурный контекст. Психологической основой развиваемых в статье идей являются культурно-историческая теория и деятельностный подход; культурологической основой – представления о сохраняющей и инновационной функциях культуры. Исходя из представленных теоретических конструктов, описана обобщённая модель педагога-воспитателя и условий его профессионального становления. Указаны границы представленной теоретической разработки.

Ключевые слова: теория, социальное воспитание, психологические основы, культура, воспитательное взаимодействие.

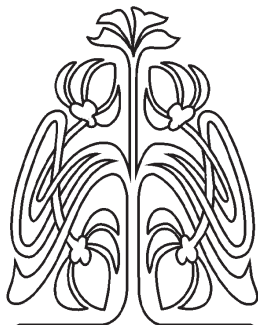
DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-3-260-269

Введение

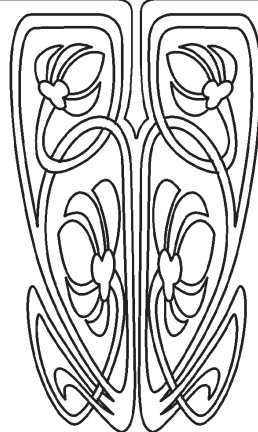
Недостаточность теоретических построений, осмысляющих социально-педагогическую ситуацию современного воспитания, ощущается многими специалистами [1–5]. На изменение в последнее десятилетия эмпирики образовательной реальности (трансформации поведения, мышления, отношений школьников; противоречивые процессы в динамике позиций и компетентности педагогов; стимулируемые реформами образования организационные изменения в образовательных организациях) указывается во многих аналитических текстах и обсуждениях [4, 6–8].

Другой предпосылкой построения новых теоретических конструктов сферы воспитания стало появление в научных текстах и дискурсах последних лет, обращённых к воспитанию, таких относительно новых для педагогики слов и словосочетаний, как идентичность, субъектность, полисубъектность, детско-взрослая общность, подростковые и молодёжные практики, киберсоциализация, эвенто-педагогика, пространство детства, уклад [1, 4–6; 9–12]. Толкование этих терминов и словосочетаний различно у разных авторов.

Иллюстрацией третьей предпосылки могут быть некоторые утверждения Стратегии развития воспитания на 2015–2025 гг., например, такое утверждение: «Формирование у детей (!) ответственности за будущее России» (!?). Или: «*Развитие* в детской среде ответственности, *принципов* (!?) коллективизма и социальной солидарности» (курсив и знаки препинания в скобках наши. – С.П.) [13]. Приведённые примеры далеко не единичны. Идеи развития ответственности, коллективизма, социальной солидарности абстрактны и в таком виде



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





противоречат выявленным в психологии особенностям детей конкретного возраста в конкретной социальной ситуации.

Значимость названных фактов образовательной, управленческой и научной действительности и стала основанием для нашей попытки построения основ педагогическо-психологической теории социального воспитания.

Объектом предлагаемой теоретической разработки является **социальное воспитание**. Мы вслед за А. В. Мудриком различаем социальное воспитание как воспитание в образовательных (воспитательных) организациях и другие виды воспитания (семейное, религиозное, диссоциальное) [14]. **Предмет** теории – культурно-психологическая сторона («срез») социального воспитания. Под культурно-психологическим «срезом» социального воспитания мы будем понимать трактовку его феноменов, исходя из современных интерпретаций психологических и культурологических идей, относящихся к существованию и развитию человека.

В представленном тексте называются психологические и культурологические основания развиваемой теории, описываются её «ядерные» положения, делаются некоторые прагматические выводы, указываются границы развиваемых теоретических построений.

Основания теории

1. Базовые понятия. Под **теорией** в данной работе мы будем понимать систему логических построений, опирающихся на недоказываемые в рамках этих построений утверждения (аксиомы) [15].

Для **педагогическо-психологической теории** такими утверждениями являются положения, относящиеся к психологической природе человека и его развитию. Так как единого общепринятого в психологии набора таких утверждений нет, то при разработке педагогическо-психологической теории необходимо присоединиться к какой-либо авторитетной концепции психологии человека. Основания такого присоединения носят в той или иной мере характер веры, доверия разработчиков к тем или иным идеям, утверждениям, взглядам.

В этой статье автором в качестве исходных положений используются идеи, тезисы современных трактовок культурно-исторической и деятельностной психологии (А. Г. Асмолов, Дж. Брунер, В. И. Слободчиков и др. [15–17]). Мы придерживаемся точки зрения, сближающей эти подходы в объяснении психологического развития человека. Собственно педагогическая теория в этом случае будет логическим построением, выведенным из базовых психологических и культурологических утверждений как аксиом.

Ещё одним базовым понятием в нашем построении является **социальное воспитание**. Под социальным воспитанием мы понимаем относительно планомерное создание условий для выращивания человека, его социальной адаптации, ценностной ориентации и самореализации в контексте целей и организации жизнедеятельности образовательной (воспитательной) организации [14]. Как известно, существует достаточно разработанная теория социального воспитания А. В. Мудрика, но она рассматривает социальное воспитание под социолого-психологическим углом зрения.

Следующим базовым понятием в нашей разработке является **культура**. Под культурой в данной статье будет пониматься комплекс способов деятельности, норм поведения, ценностей, принимаемых в качестве нормативных ориентаций в данной социокультурной общности (стране, этносе, организации).

Последнее из используемых нами базовых понятий – **воспитательная организация**. Воспитательная организация трактуется как социальная организация (объединение людей, созданное для реализации определённых социальных функций), имеющая в качестве одной из своих особенностей функцию социального воспитания.

2. Психологические основания. Поясним психологические основания для построения педагогическо-психологической теории социального воспитания. Мы выделяем в качестве базовых следующие психологические утверждения:

- человек, как и все живое, **активен** (имеет внутренние источники физического движения и психических процессов);

- внутренние источники активности человека (его *потребности*) – состояния напряжения, в которых выражаются нужды существования и развития человека как организма и социального существа;

- человек воспринимает мир **избирательно**, в соответствии с характером и направленностью своей активности, порождаемой как его потребностями, так и особенностями среды (природной и социокультурной), в которых содержится возможности удовлетворения этих потребностей;

- человек становится социальным человеком, **осваивая и создавая** социальные формы своей активности, которые предъявлены ему в форме культурных образцов и ориентиров (знаков, способов действия, символов);

- освоение и порождение социальных форм человеком происходит в процессе **взаимодействия с другими людьми**;

- взаимодействие между людьми имеет определенное задаваемое **культурой содержание и культуропорождённый способ** его существования и развития;

- культурное содержание и культуропорождённый способ взаимодействия являются источ-



ником освоения и порождения социальных форм поведения и психического мира человека;

– условие освоения и порождения социальных форм существования и развития человека – **значимость** взаимодействия с другими людьми (соответствующего содержания и способов) для **удовлетворения его потребностей**;

– активное начало в человеке, человек как источник активности обозначается понятием **субъект**. Субъект, субъектность человека имеет свои уровни становления и развития (субъект действия – субъект деятельности – субъект жизнедеятельности);

– факт непосредственного взаимодействия человека с другими людьми в рамках определённых пространственных и временных границ обозначается понятием **ситуация**. Ситуация взаимодействия ребёнка с другим человеком – «живая» ситуация, характеристики и особенности которой в той или иной мере разворачиваются спонтанно (на основе механизма самоорганизации), т.е. не имеют заранее заданных форм;

– общие эмоции и близкие смыслы (личные ценности) участников, порождаемые данной ситуацией, делают её значимой для «действующих лиц». Наличие в ситуации данных образований обозначается понятием события (событийной ситуацией).

Основные положения (ядро теории)

Опираясь на выделенные выше основания, опишем сначала устойчивые характеристики педагогического взаимодействия, содержащего воспитательный потенциал («статику» взаимодействия), а затем охарактеризуем его динамический аспект (динамику).

«Статика» воспитательного взаимодействия. Статический аспект воспитательного взаимодействия (как взаимодействия ребёнка и взрослого в педагогическо-воспитательной позиции) может быть охарактеризован следующими положениями:

признание факта активности ребёнка как предпосылки возможности становления человека;

наличие значимых Других как носителей возможностей удовлетворения потребностей ребёнка: такими значимыми другими могут быть и взрослые, и ровесники, и дети других возрастов;

наличие в значимых Других социокультурного «багажа» (актуальных для ребёнка знаний, способов действий, норм общения, ценностей как ресурсов для его социализации и индивидуализации);

наличие ситуации взаимодействия со значимым Другим как носителем знаково-символической формы культурного содержания (в определённых пространственно-временных рамках); примеры таких форм – содержание и стиль речи

значимого Другого, представляемые им в словесном и графическом видах образы и символы, образцы поведения;

презентация значимым Другим этого ресурса в знаково-символической форме, обращенной к ребёнку и «узнаваемой» им в более-менее адекватном виде;

наличие условий, порождения и поддержки таких ситуаций (пространственно-временная возможность такой ситуации; общее значение ситуации для её участников; возможность подкрепления знаково-символического характера взаимодействия в знаковой и образной формах; возможность деятельностного порождения освоения, присвоения и созидания знаково-символической формы (равного культурному содержанию) в процессе взаимодействия; существование данных ситуаций в контексте детско-взрослой общности – объединений детей и взрослых на основе переживаемого ими чувства принадлежности друг к другу [12, 18]).

Динамика воспитательного взаимодействия. Динамический аспект воспитательного взаимодействия (его появление, развитие, трансформация) опишем как взаимосвязь трёх феноменов: субъектности, деятельности и общения. Порождения и изменения субъектности, деятельности и общения в ситуациях взаимодействия взаимосвязаны. Педагогически исходным в этой триаде является общение, в содержании которого потенциал «движения» от действия к деятельности, и потенциал порождения авторства (как уровня субъектности) действий и деятельности. В самой же динамике как развитию (а не как порождению) воспитательного взаимодействия исходным может быть любая составляющая триады.

Инициативность (как проявление субъектности) влечёт за собой деятельность и общение; погружение в деятельность разовьёт общение и субъектность; развитие общения потребует деятельности и изменит субъектное начало человека. Собственно за этими положениями возможность «трёх практических педагогик» («педагогика от общения», «педагогика от субъектности», «педагогика от деятельности»), через каждую из которых в силу системности человека возможно достижение схожих результатов.

Дополнительный момент для понимания характера этой динамики – наличие или отсутствие в этих взаимопорождениях рефлексивного начала как **фиксации значимости** для участников взаимодействия значений, умений, норм, ценностей, отношений, проявляющихся в деятельности и общении в словесных и образных (в том числе символических) формах в виде осознания и переживания.

Каковы характеристики развития в этих процессах субъектности, деятельности, общения?



Для субъектности – её динамика от субъекта действия к субъекту деятельности и далее – к субъекту жизнедеятельности;

для деятельности соответственно – освоение действия, освоение деятельностей, освоение жизнедеятельности как формы своего бытия;

для общения – его динамика от ситуативного, «случайного» общения к общению как средству построения действия и деятельности и от него – к самоценному общению.

Эта тройственная динамика отражается в аксиологических, рефлексивных и эмоциональных образованиях:

динамика ценностная: от принятия социальных ценностей как их одобрения к ценностным ориентациям, равным ориентациям на эти ценности при реализации деятельности и своего общения и далее – к принятию избранной ценности как основания для своей жизнедеятельности, равной личным смыслам;

динамика рефлексивная (как сдвиги в значимости и сложности оформления *для себя* субъектности и ценности);

переживание изменений в процессе воспитательных взаимодействий их участниками как значимых, смысловых (событийность развёртывающихся ситуаций).

Последняя особенность динамики субъектности, деятельности и общения может быть названа скачкообразной (синергетически закономерной) по характеру этих изменений.

Варианты педагогических (воспитательных) взаимодействий. Охарактеризованные процессы проявляются по-разному, в зависимости от ориентации педагогического взаимодействия как развивающего или сохраняющего (закрепляющего) достигнутый уровень развития.

При «сохраняющей» ориентации взаимодействия:

активность ребёнка – сфера регулирования, приведения к норме;

«Другие» как источник культурного содержания и регулирующая сила;

социокультурный ресурс как средство оформления социальности (поведенческой нормы и норм когнитивных действий);

знаковые формы презентации ресурса как порождающие общее знание;

ситуация как факт пространственно-временных границ взаимодействия, безотносительно значимости Другого;

подкрепление процессов во взаимодействии через позитивное и негативное подкрепление поведения;

субъектность как закрепление задаваемого действия, деятельности, форм общения.

При развивающей ориентации взаимодействия:

активность ребёнка – основная ценность, требующая признания и поддержки;

наличие **значимых Других** как носителей возможностей удовлетворения перспективных потребностей;

социокультурный ресурс как значимые культурные средства для удовлетворения перспективных потребностей;

знаковая и символическая формы презентации ресурсов как порождающие личностные смыслы;

ситуация как факт наличия ребёнка в реальном (и воображаемом) взаимодействии со значимым Другим;

рефлексивные подкрепления процессов во взаимодействии (в знаковой и образной формах);

субъектность как порождение авторства в действии, деятельности, общении.

Прокомментируем эти варианты. На первый взгляд, мы опять, как при традиционной трактовке воспитания, попали в «дурную бесконечность»: и это надо, и то, и это важно, и другое... Но это не так. Во-первых, сохраняющий вариант взаимодействия в значительной степени осуществляет жизнь (в сфере стихийной и институализированной социализации в терминах А. В. Мудрика). Поле профессиональной работы воспитателя, точнее не работы, а сферы его взаимодействия с растущим человеком, скорее, относится к развивающему ориентированному взаимодействию. Во-вторых, за вариантами педагогического взаимодействия «прячется» операциональная модель создания «события» воспитания.

Вот её основные тезисы: чтобы воспитания «состоялось», необходимо:

взрослому стать (быть) значимым для растущего человека (отвечать на его возрастные и индивидуальные потребности и интересы);

потянуть за любую из трех «ниточек»: субъектности, деятельности, общения, и тогда другие две, не сразу, но потянутся за нашей нитью (если мы будем именно **тянуть, развивать** нить»);

чтобы «нить не порвалась», необходимо переводить события и ситуации жизни ребёнка в его мысли и образы.

Третий, частный, комментарий: под перспективными потребностями в нашей модели имеются в виду становящиеся, возникающие потребности человека, подталкивающие его к развитию. В модели А. Маслоу – это потребности уровня, который надстраивается над уровнем удовлетворённых потребностей.

Контексты педагогическо-психологической теории социального воспитания

Среди контекстов социального воспитания стоит выделить социокультурный и организационный контексты. Чтобы проявить социокультурный



контекст воспитательного взаимодействия, необходимо назвать те характеристики культуры, которые ближе всего к проблемам и задачам воспитания. Нам близко выделение среди функций культуры: консервативной (сохраняющей) и инновационной.

Содержание культуры и формы её существования в применении к задачам поддержки и выращивания человека конкретно соотносятся с историей данной культуры и наличной культурной ситуацией. Современная культура выполняет функции сохранения социальности и её изменения, соответственно, в освоении и порождении культуры ребёнком важно разделить поддержку консервативного (сохранного) слоя культуры и инновационного. Это верно и для культуры современной России.

Реализация в социальном воспитании консервативной функции российской культуры предполагает удержание таких ценностных ориентиров, норм, умений, как:

компетентность в традиционной практической-бытовой сфере;

авторитетность взросления (взросление как ценность);

ценность исторической культуры (восприятие себя как принадлежащего культуре и традиции своего народа, социального слоя);

компетентность во взаимодействиях в традиционных социальных общностях (в семье, школе, иных повседневных социальных институтах);

принадлежность к традиционным общностям (семье, друзьям, товарищам), ведущая к семейной, школьной, сверстнической идентичностям. Идентичность здесь интерпретируется как чувство соответствия своих проявлений, ожиданий в соответствующей общности и в той или иной мере осознание этого соответствия как правильного, «нормального»;

институциональность нравственности (традиционной морали), принятие моральных норм как данности; нам близко различие нравственности и морали, но в данном тексте мы их рассматриваем как синонимы.

Реализация в социальном воспитании инновационной функции культуры предполагает:

порождение и освоение культурных форм сетевых интернет-взаимодействий;

освоение культурных форм рыночных взаимодействий (действий на основе ограниченной правом конкуренции, социального доверия и договорных отношений);

порождение и освоение культурных форм внерыночных взаимодействий (волонтерство и тому подобные деятельности);

присвоение демократических форм социальности (опыта нормотворчества, участия в организаторской деятельности, участия в выборных процедурах);

освоение и порождение культурных форм патриотизма (принадлежности к культуре-истории и освоенности развивающих историческую культуру действий), а также восприятие этого освоения как ценности;

опыт культурных действий в ситуациях неопределённости (принятие вариативности решений, позиций, диалога позиций как нормы).

Каковы формы культуропсихологической динамики? Формами культуропсихологического развития являются взаимопорождающие и взаимопределяющие процессы *самоопределения* в культуре, становления компетентности как *личностного знания* и становления различных видов *социальной идентичности*. Причём все эти процессы развёртываются, по крайней мере, в четырех масштабах: «Я», Близкие, Организация, Историко-культурный масштаб.

Охарактеризуем эти процессы под углом зрения нашей концепции. Самоопределение включает выработку понимания себя и отношения к себе как «отличности», индивидуальности; решение вопроса о соотношении Я и своих близких (родителей, друзей); о месте Я в организации (в школе); о месте Я в отношении к культуре и истории своего народа и страны.

Компетентность включает становление себя как человека, знающего и умеющего с собой обращаться; как знающего мир своих близких (родителей, друзей, товарищей) и умеющего с ними взаимодействовать; как знающего нормы, традиции «моей школы» и умеющего в ней действовать; как знающего культуру и историю народа (страны), способы её познания и действия в ней.

Идентичность включает переживания и понимание своего Я как особенного, индивидуального; как сына (дочери) своих родителей, брата (сестры) своих братьев (сестер), друга своих друзей; «гражданина» своей школы; человека своей культуры и своей страны [11, 19].

Каковы прагматические выводы, прагматические уроки выделенных психологопедагогических и культуропсихологических характеристик воспитательных взаимодействий? Первый вывод, идущий от понимания человека как системной целостности, – взаимосвязь самоопределения, компетентности (как личного знания) и идентичности. Развивая один из этих процессов, мы, как правило, получаем эффекты в других. Развивая стремление и умение определить себя (самоопределение), получим избирательность (личностность) знания и отнесение себя к какому-либо социальному институту (идентичность). Порождая и поддерживая идентичности, получаем отклики в самоопределении и в компетентности. Развивая компетентности как личностное знание, закладываем возможности самоопределения и становления идентичностей. Мы в этих утверждениях опираемся на системное понимание человека, одним



из признаков которого является перестройка целого при изменении одного из его элементов.

Второй вывод: эти процессы стоит трактовать и как развёртывающиеся в конкретной детско-взрослой общности: они есть силы, механизмы её становления и развития. Но социальное воспитание не заканчивается появлением детско-взрослой общности. В её контексте возможна (именно в её контексте!) специальная педагогическая работа, которую А. В. Мудрик обозначает как помощь в индивидуальном развитии, а педагоги, идущие вслед за О. С. Газманом, называют и конкретизируют как педагогическую поддержку в становлении субъектности ребёнка [2, 20, 21].

Воспитательное взаимодействие, как правило, развёртывается не в «безвоздушном пространстве», а в контексте жизнедеятельности воспитательной организации. Педагогическо-психологическая теория воспитания не может игнорировать этот факт и должна ввести в своё содержание идеи, понятия, описывающие социальное воспитание в организациях, наиболее корреспондирующие с базовыми положениями нашей теоретической разработки.

В теории воспитания и в теориях образования используются такие понятия, характеризующие воспитательный (лично-развивающий) потенциал организаций, как воспитательная организация, культура школы и организационная культура, уклад (анализ этих понятий в применении к проблематике образовательной организации есть в одной из наших работ [22]). Наиболее общее из них, на наш взгляд, – **воспитательная организация** как вид социальной организации. Следующее по общности понятие – **культура образовательного учреждения** как социальной организации (и близкие к ним по содержанию понятия – культурная среда школы, организационная культура образовательного учреждения). Более частный аспект жизнедеятельности воспитательной организации можно назвать понятием **уклад** образовательного учреждения. Уклад – это соорганизация элементов образовательного процесса, которая задаёт стиль отношений в школе.

А. В. Мудрик выделяет в воспитательной организации, в нашей интерпретации, материальные, пространственные, временные условия для жизнедеятельности организации; жизнедеятельность воспитательной организации как комплекс реализуемых в ней различных деятельностей, форм общения и нормативно-ценностную сферу организации, задающую правила поведения и взаимоотношений. Эти составляющие воспитательной организации можно трактовать как взаимовлияющие и взаимопорождающие: каждая из них является условием для существования других. Исчезновение любых из этих подсистем ведёт к исчезновению воспитательной организации как феномена: выполняет функцию среды

для остальных, и в то же время их существование невозможно без существования связей воспитательной организации как целого с окружающей социокультурной средой.

В понятии **«культура образовательного учреждения»** и в близких к нему – «культурная среда школы», «организационная культура образовательной организации» – схватывается как системный феномен «культурного» слоя существования воспитательной организации: это – разделяемые членами организации ценности, связанные с её жизнедеятельностью; провозглашаемые и реально действующие нормы организационного поведения; образы своей организации; ожидания относительно её функционирования и перспектив. В них акцентируется наличие интегрирующей деятельность образовательного учреждения ценностного ядра: ценностей, разделяемых педагогами, а при каких-то вариантах культуры образовательного учреждения и школьниками. При характеристике культуры образовательной организации важно различать *содержание* её компонентов и *формы проявления* (символы, традиции, обычаи, ритуалы, мифологию).

Несмотря на различие этих концепций, во многих из них акцентируется обращённость норм и ценностей к таким реалиям жизни организации, как отношение к деятельности, существующие способы коммуникации и язык (общение как сфера жизнедеятельности), отношение к режиму организации, отношение её членов друг к другу. Но деятельности, практики общения, отношения не существуют независимо друг от друга, и одной из сил (с точки зрения теорий организационной культуры, – решающая, объединяющая организацию в целостность сила) являются принимаемые членами организации ценности и нормы, корреспондирующие, в свою очередь, с целями организации.

Средой для культуры организации являются и сама жизнедеятельность организации, и материально-пространственно-временные условия её бытия, и внешние социокультурные условия.

Понятие «уклад жизни образовательной организации» [1] охватывает, скорее, внешнюю сферу воспитательной организации, проявление в жизнедеятельности организации слабо рефлексированной детьми и педагогами событий повседневности, наличного режима, стиля поведения и общения.

В «классической» теории воспитания самым используемым для интегративной характеристики воспитания является понятие воспитательной системы образовательной организации [2]. Но этим весьма распространённым понятием охватывается только особый, достаточно высокий уровень организации и реализации социального воспитания в образовательной организации (по экспертным оценкам 5–10% от всех школ).



Подведём итог нашего краткого анализа понятийных рамок воспитательной организации. С позиций нашего подхода, наиболее актуальны те положения соответствующих теоретических конструкций, которые рассматривают интегративные характеристики образовательной (воспитательной) организации как катализаторы, усиливающие или ослабляющие возможности непосредственного воспитательного взаимодействия, поэтому наиболее значимы для нашей теоретической разработки те составляющие культуры образовательной организации (воспитательной системы, уклада), которые обращены к стилям поведения, общения и тем ценностям, что «прячутся» в тени этих стилей.

В контексте изложенных выше идей становится яснее и представление о педагоге как воспитателе: опишем его в виде кратких тезисов (модели педагога как воспитателя). Во-первых, никаких внеситуативных качеств педагога, определяющих его успешность в сфере воспитания, вероятно, не существует: существуют только качества, характеризующие его и его соотношения с данной ситуацией и желаемыми способами действий. Обобщённо, с деятельностных позиций, стоит говорить о трёх характеристиках человека как педагога-воспитателя:

мотивационной как в той или иной мере значимости, ценности для педагога общности с растущим человеком в данной ситуации;

операциональной как владении средствами (умениями) поддерживать эту общность и в её рамках предъявлять и удерживать в поле взаимодействия культурные содержания;

компетентностной как владении значимым для существования и развития данного человека содержанием (в соответствующей данному социокультурному контексту ситуации).

Как и в анализе изменений воспитанника как личности, стоит интерпретировать наличие и действенность этих характеристик с системной точки зрения. Овладение и результативное использование педагогом средств поддержки и развития общности с воспитанником усиливает мотивацию (по механизму сдвига мотива на цель) и подталкивает к поиску соответствующего культурного содержания. Поиск такого содержания, адекватного ситуации, ставит вопрос о способах, средствах его внесения в поле взаимодействия, что ведёт к усилению мотивации. Усиление мотивации построения культуросодержащей общности с детьми (источником такого усиления может быть и динамика жизненных смыслов) ведёт к поиску средств и соответствующего поддерживающего и развивающего культурного содержания.

Каков прагматический аспект этих утверждений? Из них следуют профессионально-образовательные, управленческие и аналитические выводы:

становление человека как педагога-воспитателя происходит в порождении, поддержке развития единства мотивационной, операциональной и культурно-компетенностной характеристик;

образовательная система, запуская эти процессы, создает ряд последовательно усложняющихся и дифференцирующихся модельных и реальных ситуаций, создающих опыт мотивированности, действенности и культуропорождающей общности с другим человеком. Здесь стоит вспомнить идущий, в том числе, от Е. Шулешко тезис о порождении педагогической профессиональности в проблемно-ориентированном профессиональном общении;

управленческая система, поддерживающая и развивающая данные процессы, стимулирует актуализацию факта детско-взрослой общности, принятия её как профессиональной ценности и оснащения действий педагога и ребёнка в ситуациях такой общности средствами и источниками адекватного возрасту и ситуации культурного содержания;

аналитика, обнаруживающая феномены, связанные с появлением и динамикой детско-взрослой общности, – это поиск и применение аналитических средств фиксации мотивационных, операциональных и культурокпетентностных феноменов в контекстах детско-взрослой общности и специфики конкретных ситуаций.

Заключение

Завершим наш поиск начал педагогическо-психологической теории социального воспитания в форме итоговых положений и указаний на границы развиваемого теоретического построения.

1. Итоговые положения

1.1. Единицей анализа педагогическо-психологической теории социального воспитания является детско-взрослая общность, в которой взрослый находится в той или иной мере в педагогической (воспитательной) позиции.

1.2. Детско-взрослая общность существует в форме появления, развертывания и завершения «живых» ситуаций: ограниченных пространством и временем циклов взаимодействий, развитие которых не задаётся или не полностью задаётся начальными условиями и нормами.

1.3. Воспитательно-развивающий характер данных ситуаций определяется наличием в них «событийности», общих переживаний и смыслов взрослых и детей по поводу внесённого в эти переживания содержания и формах взаимодействия.

1.4. Культурное содержание и культурогенерируемые способы взаимодействия в «живой ситуации» есть проявление взаимовлияния и трансформация детской («пространства детского мира») и взрослой (в частности педагогической) культуры.



1.5. Основные воспитательные функции «живых» ситуаций: становление, развитие субъектности оформления и ценностных (смысловых) образований её участников.

1.6. Становление, развертывание, трансформация детско-взрослых общностей происходит в образовательной (воспитательной) организации под влиянием её организационных характеристик, различные аспекты которых отражены в понятиях уклада, организационной культуры, социально-психологического климата, воспитательной системы образовательного учреждения.

1.7. Становление, развертывание, существование, трансформация образовательной организации (как воспитательной организации) и наличествующая в ней детско-взрослая общность происходят под влиянием социокультурного контекста, включающего существенную часть полимасштабного спектра факторов социализации [2], катализирующих как консервативные (сохраняющие), так и инновационные тенденции в социальном воспитании.

1.8. Задача наращивания воспитательного потенциала образовательных организаций и детско-взрослых общностей в современной российской социокультурной ситуации заключается в соединении в адекватных социализирующих и развивающих формах социокультурных (в частности культуропедагогических) традиций и ответов на социальные и культурные цивилизационные вызовы.

1.9. Предпосылкой решения этих задач является выращивание и поддержка педагогов, способных проявлять, удерживать, трансформировать детско-взрослые событийные ситуации, и организаторов воспитания, умеющих поддерживать, развивать организованный воспитательный контекст с учётом и использованием социокультурных трансформаций и изменений.

2. Границы и проблемы

2.1. По объекту теории. Данная разработка претендует на рассмотрение *социального* воспитания как воспитания в образовательной (воспитательной) организации. Это теоретическое построение не ставило своей задачей анализ других воспитаний (семейного, религиозного, диссоциального, коррекционного).

2.2. По предмету теории. Представленные начала теории носят педагогико-психологический характер, т.е. в качестве основания в данной теории берутся, прежде всего, психологические положения. Однако теория претендует не на психологическую, а на педагогическую концепцию (претензия на психологическую теорию должна была выразиться в тщательном анализе механизмов психологических проявлений и трансформаций участников воспитательного взаимодействия, что в данном материале не представлено).

2.3. По основаниям. В рамках предъявленного материала психологическим основанием теории социального воспитания являются идеи и положения культурно-исторической и деятельностной психологии в их современной трактовке. Другие психологические основания (психоаналитические, когнитивистские, феноменологические и пр.) дали бы другие варианты теории социального воспитания (этот момент проанализирован в статье Е. Ю. Савина и А. Е. Фомина [23]).

2.4. Дискуссионным является вопрос о возрастных границах субъектов воспитательного взаимодействия, относительно которых развёртывался представленный анализ. Вероятно, проблематичным является применение данной теоретической конструкции к образовательным, воспитательным ситуациям для детей раннего дошкольного и «студенческого» возрастов.

2.5. Представленные теоретические начала слабо или недостаточно корреспондируются с существующими социальными процессами, явлениями и тенденциями в российском обществе и государстве. Теоретическое развёртывание этого аспекта социального воспитания, вероятно, должно реализоваться в форме других (не педагогическо-психологических) построений: социолого-педагогических, культурологическо-педагогических, политологическо-педагогических.

2.6. Развитие положения не выходит за рамки современной и ближайшего будущего культурно-технологической ситуации. Есть серьёзные основания считать, что уже через 10–15 лет культурно-технологический контекст социального воспитания будет существенно меняться, и это потребует переосмысления теоретических конструктов педагогическо-психологической составляющей теории *будущего социального воспитания* [3, 4, 6].

Библиографический список

1. *Александрова Е. А.* Воспитание современного ребёнка // Психолого-педагогические и социальные проблемы гуманизации пространства детства : сб. науч.-метод. материалов. М., 2011. С. 78–82.
2. *Каракровский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! М., 2000. 256 с.
3. *Поляков С. Д.* Психопедагогика школы : научно-популярная монография с элементами научной фантастики. Ульяновск, 2011. 352 с.
4. *Селиванова Н. Л.* Возможные направления изменения воспитания в современной социальной ситуации // *Вопр. воспитания.* 2015. № 1. С. 54–68.
5. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология образования человека : становление субъектности в образовательных процессах : учеб. пособие. М., 2013. 580 с.
6. *Битянова М. В., Меркулова Т. В., Беглова Т. В., Теплицкая А. Г.* Развитие универсальных учебных действий в школе (теория и практика). М., 2015. 208 с.



7. Лазарев В. С. Начала теории развивающихся педагогических систем // Педагогика. 2015. № 6. С. 13–24.
8. Ромм Т. А. Воспитание : повестка на завтра // Вопр. воспитания. 2015. № 1. С. 78–85.
9. Демакова И. Д. Гуманизация пространства детства : теория и практика. М., 2003. 256 с.
10. Поляков С. Д. Реалистическое воспитание. М., 2004. 176 с.
11. Шакурова М. В. Формирование российской гражданской идентичности : проблема педагога // Педагогика. 2014. № 3. С. 83–91.
12. Шустова И. Ю. Детско-взрослая общность и её событийные характеристики // Новые ценности образования. 2010. Вып. 1 (43). С. 22–33.
13. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025. URL: government.ru/docs/18312/ (дата обращения: 21.03.2016).
14. Мудрик А. В. Социальная педагогика. М., 2006. 240 с.
15. Ракитов А. И. Анатомия научного знания. М., 1969. 206 с.
16. Асмолов А. Г. Оптика просвещения : социокультурные перспективы. М., 2012. 447 с.
17. Брунер Дж. Культура и образование. М., 2006. 224 с.
18. Степанов П. В., Степанова И. В. Оценка качества и анализ воспитания в основной и средней школе : пособие для учителей общеобразоват. организаций. М., 2014. 80 с.
19. Григорьев Д. В. Детско-взрослая общность в образовании : не потерять смысл // Народное образование. 2015. № 4. С. 167–170.
20. Газман О. С. Неклассическое воспитание. М., 2002. 276 с.
21. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки. М., 2001. 208 с.
22. Поляков С. Д. О системном подходе к социальному воспитанию // Вопр. воспитания. 2014. № 4 (21). С. 52–56.
23. Савин Е. Ю., Фомин А. Е. Предмет педагогической психологии : психология обучения и/или психология воспитания? // Вопр. психологии. 2008. № 5. С. 126–130.

Fundamental Principles of Pedagogical and Psychological Theories of Social Education

Sergey D. Polyakov

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov
4, 100th anniversary of the birth of V. I. Lenin sqr., Ulyanovsk, 432063,
Russia
E-mail: sdpolyakov@mail.ru

The study aims to develop the foundations of a pedagogical and psychological theory of social education. It provides a rationale for the significance of this work in the context of the current pedagogical situation and formulates basic concepts of this theory. It also describes static and dynamic aspects of educational interaction and characterizes its organizational and cultural context. The cultural-historical theory and the activity approach serve as a psychological foundation for the ideas presented in the paper. Their culturological foundation includes ideas about preserving and innovative functions of culture. Based on these theoretical constructs, the study presents a generalized model of the

teacher-educator and conditions for his/her professional formation. Finally, it specifies limits of the presented theoretical research.

Key words: theory, social education, psychological foundations, culture, educational interaction.

References

1. Aleksandrova E. A. *Vospitanie sovremennogo rebenka* (Education of modern child). *Psikhologo-pedagogicheskie i sotsial'nye problemy gumanizatsii prostranstva detstva: sb. nauch.-metod. materialov* (Psychological, pedagogical and .social problems of humanization of childhood space: the collection of scientific and methodical materials). Moscow, 2011, pp. 78–82 (in Russian).
2. Karakovskiy V. A., Novikova L. I., Selivanova N. L. *Vospitanie? Vospitanie... Vospitanie!* (Education? Education... Education!). Moscow, 2000. 256 p. (in Russian).
3. Polyakov S. D. *Psikhopedagogika shkoly: nauchno-populyarnaya monografiya s elementami nauchnoy fantastiki* (School psycho-pedagogy: the scientific-popular monograph with science-fiction elements). Ul'yanovsk, 2011. 352 p. (in Russian).
4. Selivanova N. L. *Vozmozhnye napravleniya izmeneniya vospitaniya v sovremennoy sotsial'noy situatsii* (Possible directions of changing of education in modern social situation). *Vopr. vospitaniya* (Problems of education), 2015, no. 1, pp. 54–68 (in Russian).
5. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Psikhologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie sub'ektivnosti v obrazovatel'nykh protsessakh: ucheb. posobie* (Psychology of human education: Establishing of subjectivity in educational processes: the study guide). Moscow, 2013. 580 p. (in Russian).
6. Bityanova M. V., Merkulova T. V., Beglova T. V., Teplit-skaya A. G. *Razvitie universal'nykh uchebnykh deystviy v shkole (teoriya i praktika)* (Development of universal learning actions at school {theory and praxis}). Moscow, 2015. 208 p. (in Russian).
7. Lazarev V. S. *Nachala teorii razvivayushchikhsya pedagogicheskikh system* (Origin of developing teaching systems theory). *Pedagogika* (Pedagogy), 2015, no. 6, pp. 13–24 (in Russian).
8. Romm T. A. *Vospitanie: povestka na zavtra* (Education: agenda on tomorrow). *Voprosy vospitaniya* (Problems of education), 2015, no. 1, pp. 78–85 (in Russian).
9. Demakova I. D. *Gumanizatsiya prostranstva detstva: teoriya i praktika* (Humanization of childhood space: theory and praxis). Moscow, 2003. 256 p. (in Russian).
10. Polyakov S. D. *Realisticheskoe vospitanie* (Realistic education). Moscow, 2004. 176 p. (in Russian).
11. Shakurova M. V. *Formirovanie rossiyskoy grazhdanskoy identichnosti: problema pedagoga* (Formation of Russian civil identity: teacher's problem). *Pedagogika* (Pedagogy), 2014, no. 3, pp. 83–91 (in Russian).
12. Shustova I. Yu. *Detsko-vzroselaya obshchnost' i ee sobytynye kharakteristiki* (Child-adult community and its eventful characteristics). *Novye tsennosti obrazovaniya* (New educational values), 2010, no. 1 (43), pp. 22–33 (in Russian).
13. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025* (Strategy of development of education



- in Russian Federation on period up to 2025). Available at: government.ru/docs/18312/ (accessed 21 March 2016) (in Russian).
14. Mudrik A. V. *Sotsial'naya pedagogika* (Social pedagogy). Moscow, 2006. 240 p. (in Russian).
 15. Rakitov A. I. *Anatomiya nauchnogo znaniya* (Anatomy of scientific knowledge). Moscow, 1969. 206 p. (in Russian).
 16. Asmolov A. G. *Optika prosveshcheniya: sotsiokul'turnye perspektivy* (Optics of enlightenment: socio-cultural perspectives). Moscow, 2012. 447 p. (in Russian).
 17. Bruner Dzh. *Kul'tura i obrazovanie* (Culture and education). Moscow, 2006. 224 p. (in Russian, trans. from English).
 18. Stepanov P. V., Stepanova I. V. *Otsenka kachestva i analiz vospitaniya v osnovnoy i sredney shkole: posobie dlya uchiteley obshcheobrazovatelnykh organizatsiy* (Valuation of quality and analysis of education in basic and secondary school: the guide for teachers of general-education organization). Moscow, 2014. 80 p. (in Russian).
 19. Grigor'ev D. V. *Detsko-vzrosloya obshchnost' v obrazovanii: ne poteryat' smysl* (Child-adult community in education: not to lose meaning). *Narodnoe obrazovanie* (National Education), 2015, no. 4, pp. 167–170 (in Russian).
 20. Gazman O. S. *Neklassicheskoe vospitanie* (Non-classical education). Moscow, 2002. 276 p. (in Russian).
 21. Mikhaylova N. N., Yusfin S. M. *Pedagogika podderzhki* (Support pedagogy). Moscow, 2001. 208 p. (in Russian).
 22. Polyakov S. D. *O sistemnom podkhode k sotsial'nomu vospitaniiyu* (About system approach to social education). *Voprosy Vospitaniya* (Problems of Education). 2014, no. 4 (21), pp. 52–56 (in Russian).
 23. Savin E. Yu., Fomin A. E. *Predmet pedagogicheskoy psikhologii psikhologiya obucheniya i/ili psikhologiya vospitaniya?* (Object of pedagogical psychology: teaching psychology and/or educational psychology?) *Voprosy Psikhologii* (Voprosy Psikhologii), 2008, no. 5, pp. 126–130 (in Russian).

УДК 37.04

СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ И МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Е. А. Александрова, И. Баранаускине

Александрова Екатерина Александровна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: alexkatika@mail.ru

Баранаускине Ингрида – доктор социальных наук, профессор, декан факультета гуманитарных и педагогических наук, Клайпедский университет, Литва
E-mail: i.baranauskiene@cr.su.lt

Авторами определены две диаметрально противоположные стратегии формирования воспитывающей среды (от идеологических оснований к выбору средств воспитания и от выбора средств – к идеологическим основаниям). Представлены результаты анализа методов формирования сознания, организации и стимулирования деятельности в контексте отношения к ним представителей современного подрастающего поколения. Сделан вывод о наиболее эффективных методах взаимодействия с представителями молодого поколения, которые создают условия для понимания смысла произошедшего, происходящего и грядущего последствия; принятия людей, общение с которыми является смыслообразующим для него; восприятия окружающего пространства, как пространства новых возможностей и новых смыслов. Дано определение воспитывающей среды, в иерархической последовательности перечислены ее базовые функции – развивающая, воспитательная и обучающая.
Ключевые слова: стратегия формирования воспитывающей среды, методы воспитания, воспитывающая среда, функции воспитывающей среды.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-3-269-274



К постановке проблемы

За последние сто лет в России два раза разрушались «традиционные» системы воспитания. В первый раз разрушению и впоследствии кардинальному изменению подверглись идеологические основания воспитания, образование стало светским. Это привело к поиску новых направлений воспитательной работы (в первую очередь трудового), организационных форм воспитания (становление пионерской организации, а затем и системы «классных часов») и, как следствие, его средств (в частности атрибутов пионерии). Методы воспитания не менялись, но появлялись новые, например, метод воспитания личности в коллективе (А. С. Макаренко), методика коллективных творческих дел (И. П. Иванов) и др. [1–3]. Стратегия формирования новой воспитывающей среды заключалась в логике: *идеология – методология – формы – методы – средства*.

Во второй раз сценарий революционных преобразований в сфере образования был несколько изменен. Идеологические основания вновь были разрушены (заметим, что альтернативы им долго не было). Новая методология создавалась на уровне концепций: например, концепция педагогической поддержки О. С. Газмана и др., концепция педагогической помощи А. В. Мудрик и др., но не методик [4, 5]. Фор-