



УДК 376.112.4

С.А. Платонова

**СОВРЕМЕННОСТЬ И ТРАДИЦИОНАЛИЗМ ПЕДАГОГИКИ ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ**

**ПЛАТОНОВА Светлана Михайловна** – доцент кафедры педагогики и педагогических технологий  
Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.

Россия, 196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

e-mail: svetplat@mail.ru

**Аннотация**

Целью данной статьи является рассмотрение методики И.П. Иванова как современного средства гуманизации и демократизации школы, основанного на традициях отечественной педагогики. Автор рассматривает основные компоненты педагогики общей заботы: цель (заботливое отношение к людям), воспитательные отношения (отношения старших и младших товарищей), воспитывающую деятельность (гражданскую заботливую творческую деятельность) и способы ее организации (коллективную организаторскую деятельность). Анализ каждого компонента показывает его связь с традициями русской культуры и русской педагогики, соответствие менталитету нашего народа.

**Ключевые слова**

**ПЕДАГОГИКА ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ; КОЛЛЕКТИВ; ОТНОШЕНИЯ ТОВАРИЩЕСТВА; ГРАЖДАНСКАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ЗАБОТЛИВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ; САМОУПРАВЛЕНИЕ; КОЛЛЕКТИВНАЯ ОРГАНИЗАТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ; ДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА.**

Федеральные государственные образовательные стандарты ориентируют образовательные учреждения на осуществление духовно-нравственного воспитания детей и молодежи, на достижение современного национального воспитательного идеала, которым, согласно концепции духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России, является высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации. Для выполнения поставленных в области воспитания подрастающего поколения масштабных задач необходимы эффективные воспитывающие технологии, к которым современные социальные условия предъявляют высокие требования. Мы считаем, что одной из наиболее эффективных систем воспитания является методика коллективно-творческого воспитания, разработанная и

внедренная академиком И.П. Ивановым. Наш взгляд, особая значимость ее реализации в современных условиях связана с укорененностью в народных традициях самой рассматриваемой методики, что и обеспечивает ее особую актуальность в выполнении поставленных задач воспитания.

Однако многие современные теоретики и практики полагают, что время активного внедрения методики И.П. Иванова прошло. Страна, в которой он жил и творил, сегодня кардинально изменилась. Из теории систем известно, что система развивается, если цель ее функционирования – элемент системы высшего порядка. Педагогическая система является подсистемой для системы социальной и должна соотносить цели воспитания с требованиями к личности общественного строя. Изменение страны привело и к безусловному изменению отношения к понятиям «коллектив», «коллективное воспитание», «забота», которые являются ключевыми в концепции И.П. Иванова. По мнению ряда педагогов, в настоящее время вместо педагоги-

ки коллектива необходимо развивать педагогическую личность. При этом понятия «коллектив» и «личность» противопоставляются, коллектив рассматривается как инструмент подавления личности, подчинения ее интересов общественным, способ осуществления унифицированного воспитания, т. е. воспитания людей по единому шаблону. Противники системы коллективного воспитания полагают, что в ней «иные» воспринимаются негативно и перевоспитываются или ломаются методами общественного давления. Педагогика коллектива рассматривается как атрибут и пережиток социалистической системы воспитания, направленной на воспитание коллективиста-общественника.

Капиталистическое государство, по мнению многих современных педагогов и родителей учащихся, ориентирует на воспитание человека-индивидуалиста, стремящегося к личностному карьерному росту. Исходя из такой задачи, в ряде современных школ активно используется рейтинговая система сравнения достижений учащихся, активизируются соревновательные методы работы, усложняется система ранжирования детей, что ведет к формированию карьерной среды и конкурентной системы отношений, в которой каждый за себя. Но смогут ли стать счастливыми дети, не умеющие искренне восхищаться другим человеком, дружить, помогать друг другу, строить отношения на основе взаимного уважения? Насколько данная система воспитания обеспечивает выполнение школой функции эволюции общества? Почему в современных школах капиталистического Запада и США такое большое значение придается воспитанию детей через создание детского сообщества? Почему, например, в Израиле педагог не должен сообщать оценку ученика публично, чтобы оценки не повредили межличностным отношениям детей? Зачем в США для стимуляции социальной активности детей вводятся «общественные баллы»? Целью данной статьи является поиск ответов на поставленные вопросы и рассмотрение методики И.П. Иванова как современного средства гуманизации **современной** школы, причем средства, сохраняющего лучшие **традиции отечественной педагогики** и ответственного менталитета нашего народа.

Социализация как процесс вхождения личности в жизнь общества требует от педагога объективного понимания социальных про-

цессов и способности проецировать социально значимое, ценное в образ жизни детского сообщества. Глобализация мира и тяжелые проблемы выживания человечества в условиях непрекращающихся войн, межнациональных и религиозных конфликтов, экологических катаклизмов поставили на первый план задачу воспитания гражданина мира, способного сохранить планету как обиталище человечества. В середине 1990-х годов ЮНЕСКО приступило к международному проекту гражданского воспитания для мира и демократии на земле. Обеспечение перехода от культуры войны к культуре мира ЮНЕСКО считает своей первоочередной задачей. В педагогике мира вместо соперничества, конкуренции, индивидуализма ставится задача развития умения сотрудничать, работать сообща, помогая друг другу. Таким образом, в современном динамично развивающемся капиталистическом обществе актуальными являются задачи воспитания диалоговой личности, способной к построению демократической системы взаимоотношений.

Жизнь любого образовательного учреждения не ограничивается только учебными занятиями. Она пронизана системой отношений, симпатиями и антипатиями, проявлением интереса или равнодушия, разнообразными формами общения, раскрывающими личность ситуациями. Человек является социальным существом, он становится личностью лишь через самореализацию в обществе. Понятия группы, групповой динамики, лидерства, референтной группы, микроклимата отражают объективные процессы, оказывающие влияние на развитие личности вне зависимости от наших идеологических позиций. Если педагог хочет быть профессионалом и управлять механизмами становления личности через формирование социальной среды ее развития, то он должен познакомиться с теорией коллектива и овладеть методикой работы с детским коллективом. Опыт отечественных педагогов показал, что коллектив – идеальная среда для раскрытия и развития личности.

Нам хорошо знаком опыт социального воспитания через уроки истории и правоведения, этики и этикета, на которых учащимся преподают основы политических, правовых, этических знаний, а затем проверяют, насколько они понимают, что значит быть гражданином,



как нужно вести себя. Учащиеся получают представление о демократии, но им не позволяют демократию практиковать, в школе нет лаборатории общественных наук, где ученики могли бы проверить свои знания на практике, правовое воспитание часто остается сопряженным с бесправием ученика в школе. Американская учительница П. Прутцманн в своей книге «Дружный класс как маленькая планета» [9] рассказывает о проводимом учителем занятии по разрешению конфликтов, на котором детям предлагаются сложные ситуации общения и дети, наученные на предыдущих занятиях, показывают, как они себя в них поведут. Например: брат читал книгу сестры, а она в этот момент искала свою книгу. На занятии дети разыграли мирные решения: сестра читает книгу своему брату; ведет его в свою комнату, чтобы помочь найти более подходящую книгу; берет брата в библиотеку, чтобы он сам смог отобрать для себя книги. После занятия автор книги, обсуждая похожую ситуацию с ребятами, получила совсем другие ответы: «Я бы дал ему в нос», «Я бы вошел в его комнату и взял бы какую-нибудь его вещь» [Там же. С. 18]. Таким образом, словесные объяснения того, как надо жить, бесполезны, если не соединяются с жизненным опытом, что убедительно показывается представителями средового подхода в педагогике. Овладение теорией и методикой работы с детским коллективом позволит вести работу по формированию опыта жизнедеятельности детского сообщества на основе реализации коллективно разработанных, осознанных и апробированных этических, правовых, гражданских норм и обеспечит условия для присвоения детьми норм гуманистического общения между людьми.

Демократизация, начавшаяся в нашей стране, поставила перед школой задачу воспитания граждан, обладающих политической культурой демократического типа. В Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» в статье 89 говорится, что управление системой образования осуществляется на принципах законности, демократии. Ключевой проблемой современного общества в России становится овладение демократической культурой большинством граждан, в связи с чем особую значимость приобретают поиск путей перехода традиционной школы к демократической, разработка демократических основ жизнедеятель-

ности школьников. Педагогика общей заботы И.П. Иванова позволяет создавать в образовательном учреждении демократическую среду, преодолевающую противоречие между личностью и коллективом за счет включенности каждого ученика в процесс принятия решений, воплощение своего волеизъявления в продуктивные действия. Интересно, что именно такой способ организации жизни наиболее близок душе русского человека.

Еще во времена К.Д. Ушинского ученые полагали, что развитие объективного научного педагогического знания и реализация во всех странах научно обоснованной, лучшей и единой системы воспитания позволят каждому народу преодолеть присущие ему недостатки. Ушинский возражал против такого постулата, утверждая: только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития. Он писал: «Каждому народу суждено играть в истории свою особую роль, и если он позабыл эту роль — он должен удалиться со сцены: он более не нужен... Народ без народности — тело без души, которому только остается подвергнуться закону разложения» [Цит. по: 1, с. 43]. Что же касается народных недостатков — консерватизма англичан, тщеславия французов и т. д., то это оборотная сторона их достоинств и отражение условий жизни. Иначе говоря, педагогика, как общественная дисциплина, должна представлять собой национально своеобразное явление, иметь народные корни.

Исторический опыт России, необходимость сообща противостоять трудным условиям жизни обусловили формирование своеобразной системы ценностей: общинность, любовь к ближнему, сострадание, братство, коллективизм; служение ближнему, обществу, государству; неприятие примата страсти к наживе и себялюбия, эгоизма. Сегодня же в педагогике все чаще звучит термин «общечеловеческие ценности» как отодвигающий ценности народные, национальные. Имеет место и навязывание западных идей, например рационализации, возникла тенденция европеизации педагогики. Но ведь мы разные.

В обществоведческих науках уже есть опыт признания позитивного развития как историко-культурного своеобразного явления. Например, долгое время существовала точка зрения, что в странах Востока, с их склонностью к общин-

ности, нормированию жизни человека, демократия невозможна. Даже ключевые понятия демократии, такие как «личная свобода», «личные права», «либерализм», с трудом переводятся на китайский или японский языки и при переводе приобретают негативный оттенок, по смыслу слов связанный с выпячиванием себя, с эгоизмом. Сегодня говорят о различии между демократией Запада, с ее вниманием к индивидуальным правам и свободам, и демократией Востока, для которой характерен интерес к групповым правам. Если свобода одного человека кончается там, где начинается свобода другого, то группа может не быть фактором, препятствующим реализации личных прав и свобод.

Анализ развития педагогики показывает: большинство ученых реализовали себя как яркие представители своего народа, рожденные, живущие и действующие в контексте народной культуры, мыслящие на языке народа, вобравшие в себя его исторический опыт, его традиции. На наш взгляд, рождение педагогики общей заботы в России – закономерное явление для русской культуры и истории русской педагогики. Педагогика И.П. Иванова глубоко созвучна культурному своеобразию русского народа, традициям народной педагогики, не противоречит национальному менталитету.

Любая педагогическая система складывается из трех ключевых составляющих, подчиненных цели воспитания: воспитательных отношений; воспитывающей деятельности; способов организации деятельности. Попытаемся доказать природосообразность, т. е. соответствие менталитету нации, педагогики общей заботы И.П. Иванова. Рассмотрим генезис каждого из трех компонентов.

**1. Воспитательные отношения.** Проблеме воспитательных отношений, доказательству неэффективности отношений авторитаризма, свободного воспитания, чрезмерной опеки была посвящена докторская диссертация И.П. Иванова. Необходимый тип определяется им как *отношения товарищества, представляющие собой единство взаимного уважения и взаимной требовательности* [5]. Сегодня чаще употребляется термин «отношения сотрудничества», хотя, безусловно, «товарищество» является более глубоким понятием. «Нет уз святее товарищества», – такие слова вложил Н.В. Гоголь в уста своего героя Тараса Бульбы.

Потребность в уважении, принятии, поддержке является ведущей для русского характера. Обращаясь к истории русской педагогики, мы находим высказывание Н.А. Добролюбова об уважении «к человеческой природе дитяти», требование Н.И. Пирогова к педагогам уважать личность воспитанника. К.Д. Ушинский, анализируя возможности педагогики опеки, увидел в ней «чересчур заботливую, но не совсем разумную педагогику, подсовывающую детям деятельность и не дающую возможность ее отыскать» [Цит. по: 1, с. 61]. Возможность отыскивать деятельность впервые в истории детям предоставил Л.Н. Толстой, для которого дети прежде всего маленькие товарищи, друзья по творческому процессу познания жизни. Вместе с педагогом на основе нового опыта они приходят к удивительным открытиям. В этом процессе не только дети учатся у взрослого, но и сам воспитатель учится у детей. Истинными продолжателями исканий Л.Н. Толстого стали С.Т. Шацкий, В.Н. Сорока-Росинский, И.В. Ионин, А.С. Макаренко, многие отечественные педагоги, и безусловно И.П. Иванов.

Основоположники гуманистической педагогики К. Роджерс, А. Маслоу в 1960-х годах сформулировали понимание сущности воспитания как взаимного личностного роста ребенка и взрослого. Воплощение этой идеи в практику было и остается серьезной проблемой и на практике подменяется доброжелательным общением с ребенком. В отечественной педагогике к этому моменту уже столетие накапливается опыт товарищеского взаимодействия ребенка и взрослого в общей творческой деятельности, обеспечивающей взаимный личностный рост ребенка и взрослого.

**2. Воспитывающая деятельность.** Этот компонент воспитательной системы характеризуется И.П. Ивановым как общая творческая гражданская забота. Анализируя историю зарождения и развития социальной педагогики, некоторые авторы справедливо выделяют три ее корня: американский, немецкий и русский. *Американское* понимание социализации связано с идеей личного успеха, самореализации в группе и высокооплачиваемой работы. Исходя из этого, в Америке развивалась **педагогика социальной карьеры**, одним из основоположников которой был Дж. Дьюи. В его школе-лаборатории, школе-мастерской, школе-ферме дети



в малых группах делали то, что считали интересным и полезным для себя, приобретая опыт игры, взаимодействия, группового общения, инициативы, организации деятельности, исследования и т. д. Приобретенные социальные, коммуникативные, исследовательские, интеллектуальные, трудовые навыки были важны для будущей карьеры ребенка [4].

*Немецкий* менталитет связан со стремлением к равновесию, порядку, рационализму. Вот почему в Германии возникает **педагогика социального послушания**, ярким представителем которой был Г. Кершенштейнер. Он хотел сделать детей счастливыми, радостными. Для этого в школе должна исполняться мечта ребенка. О чем мечтают дети? Быть как взрослый. Поэтому в школе появляется кулинария для девочек, мастерские для мальчиков, оранжереи, лабораторные для проведения исследований и т. д. На экзаменах не нужно было рассказывать, например, что такое удельная теплоемкость вещества, нужно было взять брусок какого-либо вещества и определить его удельную теплоемкость. В школах Кершенштейнера дети, играя во взрослые занятия, занимаясь трудом, лабораторными исследованиями, становились здоровыми, счастливыми, успешными, удовлетворенными собой и жизнью, что ориентировало их на дальнейшее гармоничное сосуществование с людьми, на принятие жизни такой, какая она есть, и стремление к поддержанию существующего порядка [10].

Для *России* характерно понимание добра как служения, милосердия, труда, благих дел. Так, Владимир Мономах писал: «Будучи угодным Богу, делай добрые дела», «Ни затворничеством, ни монашеством, ни голоданием... но малым делом можно получить милость Божию» [Цит. по: 3, с. 113]. Не случайно герои русских былин – подвижники, совершающие свой подвиг для людей. При этом герои были бессребрениками. Например, Никита Кожемяка, совершив подвиг, ничего не взял за работу и вернулся кожи мять.

История этики показывает различия в представлениях об основных этических категориях людей различных эпох и культур.

#### **Европа**

*Античность.* Добро – доблесть. Зло – трусость. Разные моральные законы по отношению к своим и чужим людям.

*Средневековье.* Добро – Бог, победа над телом, затворничество, мужчина. Зло – дьявол, власть тела, женщина.

*Возрождение.* Добро – то, что приближает к счастью. Зло – то, что лишает счастья.

*Новое время. XII век – первая половина XIII века.* Добро – знание, разум, мудрость. Зло – невежество.

*Новое время. Первая половина XVIII – XIX век.* Добро – польза, выгода. Зло – вред, ущерб.

*Новейшее время. XX век.* Добро – польза для большинства. Зло – вред для большинства.

#### **Россия**

*Язычество.* Добро – труд, уважение и соблюдение законов предков и общины. Зло – нарушение законов.

*Киевская Русь.* Добро – исполнение своего долга. Зло – невыполнение своего долга.

*Христианство.* Добро – почитание старших, защита слабых, милосердие, труд, малые благие дела. Зло – лень, ложь.

*Новое время. XVII век – первая половина XVIII века.* Добро – деяния на благо Отечества. Зло – праздность.

*Новое время. Первая половина XVIII – XIX век.* Добро – духовный прогресс человечества, сохранение своей чести. Зло – бездуховность, бесчестие.

*Новейшее время. XX век.* Добро – справедливость, равенство, свобода. Зло – несправедливость.

Не случайно появление книги А.П. Гайдара «Тимур и его команда» привело к стихийному появлению тысяч таких команд. Не случайно современным детям России больше нравятся герои диснеевского сериала «Чип и Дейл спешат на помощь» – спасатели, а не любимец американских детей Скрудж Макдак, который хранит свой первый цент, любит купаться в золоте, в каждой серии отправляется в новую экспедицию за богатством.

В России на рубеже XIX–XX веков возникает **педагогика социального творчества**. Ее формулу блестяще определила Н.К. Крупская: быть пионером – значит улучшать окружающую жизнь, думать о том, как это сделать [6].

Воспитанники А.С. Макаренко участвовали в решении «дел государственного значения»: борьба с самогонщиками, с порубками леса; работа с населением; выпуск электросверлилок, которые государство приобретало ранее за ва-

луту, и т. д. Коллективные творческие дела на пользу и радость людям, забота друг о друге, о своем коллективе, о себе как о товарище других людей — это продолжение педагогики социального творчества И.П. Иванова.

Интересен тот факт, что в 1980-е годы в американской педагогике появился термин «забота». Философ У. Салливен показал, что современные педагогические технологии развивают индивидуальную свободу, которая ведет к отчуждению человека, потере смысла жизни, и что выходом из этой ситуации является концепция заботы. Исследование, проведенное Л. Эндоуменом в лучших американских школах, показало, что в таких школах и ученики, и учителя, и администраторы обладают чувством заботы. М. Кейхилл, К. Питмен подчеркивают, что именно заботе надо обучать — это путь к себе, к группе, к сообществу и ко всему обществу [7].

**3. Способы организации деятельности.** Это еще один компонент воспитательной системы. И.П. Иванов совместно с членами Союза энтузиастов разработал методику коллективной организаторской деятельности, которая делает *каждого* члена коллектива активным участником управления его жизнедеятельностью, участвующим в принятии решения. Это происходит через участие в работе микрогруппы, совета коллектива, совета дела, инициативной или творческой группы, в планировании и анализе сделанного [5].

Рассматривая управление как историко-культурное явление, следует обратиться к историческому опыту России. Как показали исследования Л. Брите, Г. Еллинека, А.А. Новикова, И.И. Мушкета, Е.Б. Хохлова, государственность в России развивалась по антично-византийско-славянскому типу, для которого характерно идеологическое, психологическое и правовое единение государства и личности [8]. Демократизм античности был продолжен Византийским государством и проявлялся в открытом доступе к высшим должностям для любого желающего, подотчетности чиновников народу, принятии наиболее важных решений коллегиально (император советуется с Консistorией, Сенатом, народом), выборах императора. Православие было фактором мощи государства в Византии и, позднее, в России, где развивалась монашеская организация государственной власти. Закон рассматривался как высшее про-

явление божественной воли. Как подчеркивает Г. Еллинек, государственные образования, которые вовсе не пережили дуализма князя и народа, а дуализм государства и церкви испытывали лишь в слабой степени, как Византийская империя и, наконец, Россия, никогда не дошли до признания принципиальной границы между государством и индивидом. В этих государствах формировалось убеждение, что государственная власть и отдельный гражданин неразделимы и что участие в государственных делах есть важнейшая обязанность последнего [Там же].

Для Западной Европы в течение веков было характерно дробление власти среди множества социальных институтов, антагонизм между королем и феодалами, государством и церковью, государством и личностью. Политическая власть базировалась на личностных отношениях и силе, не рассматривалась как богоугодное дело, напротив, лишь в религиозной совести граждан власть встречала границу. В таких условиях складывалась западная демократия, целью которой стал переход от силы к праву. Западная демократия базировалась на идее прав личности и общественного договора, который бы ограничивал вмешательство в права. История Запада стала историей борьбы за права личности. Вот почему сегодня так высока ценность прав и уровень правовой культуры граждан Европы и Америки. В России же отношения поддерживались прежде всего через регуляцию этических норм, значение которых для жителей деревенской общины, а даже перед Второй мировой войной большинство населения России проживало в сельской местности, было огромным.

В проблемном поле демократии сложились два полярных и взаимодополняющих подхода: первый связан с осуществлением всеми в целом, а значит, каждым всей полноты власти, второй — с мерой участия каждого человека или группы, составляющей народ, в самоуправлении, с мерой власти, степенью управляемости. Первый подход в большей степени характерен для Востока, России, второй — для Запада (исключая Германию).

Эта специфика нашла свое отражение в развитии идеи детского самоуправления на Западе и в России. История детского самоуправления не похожа на линейную последовательность, в ней существовали альтернативные позиции:

- самоуправление как игра или жизнь;



- то, что создается педагогами или учащимися;
- средство иерархизации, дисциплинирования или соуправления;
- управляющий актив стоит над массой или активом становится большинство.

Например, английские паблик-скулз ввели детское самоуправление, чтобы учителя могли иметь своих представителей, контролирующую деятельность детей тогда, когда нет педагогов. И контролировали, и даже лупили провинившихся палками по спине, ведь за это их хвалили и поощряли. У каждого в услужении были младшие ребята – «фаги», которые чистили им платье, заправляли кровать, переписывали конспекты и т. д. Членов такого детского самоуправления называли «мониторами». Как мы видим, самоуправление в этом случае было средством дисциплинирования, усиления власти педагогов [10].

Американская школа в наибольшей степени реализовала такие идеи детского самоуправления, как игра: создается педагогами – средство соуправления – актив стоит над массой. Американцы считают свою страну страной абсолютной демократии, в которой богачом или президентом может стать каждый, но не становится, так как от природы люди наделены разным потенциалом. Социальным потенциалом обладает лишь часть людей, которые и должны участвовать в работе самоуправления. Поэтому и в передовых демократических образовательных учреждениях большинство только выбирает то меньшинство, которое начинает действовать в рамках представительской демократии [7].

В немецкой педагогике нашли воплощение идеи: управление жизнедеятельностью – создается педагогами – средство дисциплинирования – актив стоит над массой.

В русской педагогике детское самоуправление рассматривалось как средство воспитания гражданственности, и его развитие шло с опорой на идеи: жизнь – создается учащимися – средство соуправления – активом становится большинство. Уже первой формой самоуправления стал не Сенат или Совет, а общеклассное ученическое собрание, возникшее в практике работы В.И. Обреимова (1871). Я. Карась создал ученическую организацию на базе класса «школьное товарищество» (1885), заседания которого вел «очередной» – эта должность за-

нималась всеми учениками класса по очереди сроком на одну неделю [3]. В школе-гимназии Майя на Васильевском острове в начале XX века одновременно работало 17–20 различных органов самоуправления. Обобщая опыт педагогов конца XIX – начала XX века, можно сказать, что различие зарубежной и русской трактовки самоуправления касалось всех основных компонентов самоуправления: целей и задач, содержания, форм, способа и характера вовлеченности учащихся, процесса ведения самоуправления, характера педагогического руководства [2].

Система самоуправления И.П. Иванова вбирает в себя все основные находки и идеи русской школы детского самоуправления и является ее логическим продолжением, отражая социокультурные исторические особенности русского народа, традиции коллективистской демократии. Назначение и способы осуществления детского самоуправления отражают идею служения, соборности, общности, служения, приобщения каждого гражданина к решению государственных задач, характерную для русского общественно-политического опыта. Обращаясь к тенденциям развития западной демократии, мы должны констатировать, что она постепенно приближается к тем идеям, которые лежали в основе афинской, византийской и славянской демократии: гражданственность, коллективистское познание, соучастие в управлении.

Итак, педагогическая система И.П. Иванова, основой которой являются отношения товарищества между старшими и младшими, творческая гражданская забота и коллективная организаторская деятельность, вбирает в себя достижения русской педагогики и отражает историко-культурное своеобразие русского народа. Сегодня перед нашей страной стоят сложные задачи, но было бы серьезным просчетом преувеличивать роль зарубежного опыта в их решении, игнорировать собственные достижения, традиции, условия и скрытые возможности.

Для анализа современности педагогической системы главным является соотнесение целей системы с требованиями к личности современного общества. Начнем с самого сложного – проблемы *нравственного* воспитания. Воспитанный по данной методике ребенок ориентирован на заботу о близких и далеких

людях, о себе как о товарище других людей. Сегодня многие педагоги и родители, наблюдая социальную действительность, пришли к выводу, что необходимо воспитывать ребенка эгоистичным, так как в капиталистическом обществе человек человеку волк. Родители, отправляя ребенка в детский сад или школу, могут внушать ему: «Вот тебе игрушка, никому не давай», «Ни с кем не делись», «Бей первым» и т. д. Они делают это из лучших побуждений, желая блага своему ребенку, заботясь о его будущем, считая, что они сами ничего не добились, так как были порядочными, добрыми, воспитанными людьми, и что, чтобы их ребенок чего-то добился, он должен быть другим.

Но давайте подумаем, станет ли счастливым ребенок, воспитанный эгоистом. Где гарантии того, что он станет богатым? Кто отсыплет ему денег за то, что он так любит деньги и не уважает людей? Да, возможно, он сможет делать карьеру, подставляя и обманывая своих коллег. При этом ему самому будет некомфортно, так как, судя о других по себе, он будет ждать неприятностей от окружающих, считать их врагами и все время будет напряжен. Но для карьеры важны и другие качества: знание дела, трудолюбие, креативность, мобильность, контактность и пр.

Первыми, кто пострадает от ребенка-эгоиста, будут сами родители. Как показывает опыт тысяч семей, если родители всё делают для ребенка и за ребенка, отдают ему все силы, формируя потребительство, то ребенок и родителей начинает считать только придатком собственной жизни, использует их так, как удобно ему. Вырастая, такие дети могут обворовать собственных родителей, использовать их и т. д. Пострадает и будущая семья ребенка. Ведь любовь — это одновременное обладание человеком и служение ему. Как показал Э. Фромм, эгоистическое поколение не способно хранить и развивать семейные отношения, поэтому нужно учить искусству любви.

Каждый хочет, чтобы его уважали и ценили. Эгоист тоже хочет этого, но, не веря людям, не бывает доволен тем, как относятся к нему. Нарциссизм делает человека недоверчивым (ведь о других мы судим по себе), постоянно обижающимся, что его недостаточно ценят окружающие. Эгоисту трудно быть счастливым. В 1980-е годы американские педагоги на

форумах пришли к выводу, что американцы — несчастная нация. Причина этого — в одиночестве, в разобщенности людей, недоверии даже близким, в возможности надеяться только на себя. Результатом этого открытия и стало введение волонтерской деятельности в школах, участие детей в заботе об инвалидах и пенсионерах. Итак, западное общество развивается и придает все большее значение нравственным ценностям. Исследования ценностных ориентаций в странах Европы и США показывают наличие устойчивой тенденции к возрастанию роли нравственных ценностей. Почему же мы должны идти наперекор мировому общественному прогрессу и позволять себе растерять мощный, создаваемый веками нравственный потенциал нашей страны?

Рассмотрим, какие личностные качества формирует в ребенке опыт участия в коллективной творческой и коллективной организаторской деятельности. В соответствии с этапами коллективной организаторской деятельности ребенок участвует: в разведке дел друзей, которая дает ему опыт социального анализа окружающей жизни; коллективном планировании, в котором определяются цели, формы, способы организации деятельности; коллективной организации дел через распределение ответственности и полномочий; проведении неповторимых, придуманных и подготовленных самими ребятами дел (при этом он выполняет самые разные роли); коллективном анализе сделанного и извлечении уроков на будущее. В соответствии с идеями деятельностного подхода характер приобретенного опыта становится основой для формирования личностных умений и качеств. Исходя из этого, ребенок овладевает следующими способностями:

- *прогностическими*, т. е. способностью к целеполаганию и планированию, разработке проекта, принятию решения;

- *организаторскими*, например умением возглавлять подготовку дела, подготовить необходимые условия, распределять и выполнять поручения, контролировать деятельность друзей и т. д.;

- *коммуникативными*, включающими в себя умение слушать, высказывать и отстаивать свою мысль, уточнять и развивать мысль собеседника, работать в группе, быть в центре внимания и т. д.;





- *творческими* – умением генерировать идеи, разрабатывать замысел, сценарий, придумывать сюрпризы, замечать и решать проблемы в окружающей жизни, проявлять заботу о своих близких, быть творцом чужой радости;

- *рефлексивными*, позволяющими анализировать события, извлекать уроки из жизненного опыта, ставить задачи саморазвития.

Сформированность этих умений мы утверждаем не декларативно, это подтверждают материалы диагностики, выполненной нами в школе № 409 Пушкинского района Санкт-Петербурга, Кузьмолловской средней школе № 2 Всеволожского района Ленинградской области, школе № 51 города Рязани, школе № 1 города Реж Свердловской области и др.

Названные выше умения являются критериями социальной зрелости личности, которая крайне востребована сегодня. Психологи констатируют недостаточность сформированности названных выше способностей у современных детей, увеличение доли детей с поверхностным мышлением, стремлением к удовольствию без труда, завышенными претензиями к жизни, эгоистической позицией, инфантильностью. Следствием этих явлений становится нарастание проблем социализации подростков и юношества, сложностей их вхождения во взрослую жизнь. Итак, соотнеся качества личности, воспитанной по методике И.П. Иванова, с сегодняшними реалиями, можно сказать, что сегодня эта методика особенно необходима.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Антология** педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П.А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990. 608 с.

2. **Богуславский М.В.** История отечественной педагогики (первая треть XX в.). Томск: Изд-во НТЛ, 2005. 312 с.

3. **Буслаева Л.П.** Ученическое самоуправление в русской дореволюционной школе и педагогике как средство воспитания учащихся: дис. ... канд. пед. наук. Л., 1987. 185 с.

4. **Дьюи Дж.** Демократия и образование. М.: Педагогика-пресс, 2000. 382 с.

5. **Иванов И.П.** Методика коммунарского воспитания. М.: Просвещение, 1990. 143 с.

6. **Крупская Н.К.** О школьном самоуправлении // Педагогические сочинения. В 10 т. Т. 1. М., 1957.

7. **Мошер Р., Кенин Р., Гаррод Э.** Воспитание гражданина: демократическая школа. М.: Нар. образование, 1996.

8. **Мушкет И.И., Хохлов Е.Б.** Полицейское право в России: проблемы теории. СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 1998. 173 с.

9. **Прутцманн П.** Дружный класс как маленькая планета / пер. с англ. В.А. Светлова. СПб.: Светлячок, 1998. 144 с.

10. **Хрестоматия** по истории зарубежной педагогики / сост. и авт. статей А.И. Пискунов. М.: Просвещение, 1981. 528 с.

---

S.M. Platonova

#### MODERNITY AND TRADITIONALISM OF PEDAGOGY COMMON CONCERN

**PLATONOVA Svetlana M.** – *Leningrad State University named after Pushkin.*

Peterburgskoe shosse, 10, Pushkin, St. Petersburg, 196605, Russia

e-mail: svetplat@mail.ru

#### Abstract

The purpose of this article is to consider methods of I.P. Ivanov as a modern means of humanization and democratization of the school, based on the traditions of Russian pedagogy. The author considers the main components of pedagogy of common concern: the purpose of (a caring attitude to people), educational relations (relations between the senior and Junior associates as friends), educative activities (civil caring, creative activities) and ways of its organization (collective managerial activity). The analysis of each

component shows its connection with tradition-mi of Russian culture and Russian pedagogy, compliance mentality of our people.

Keywords

PEDAGOGY OF COMMON CONCERN; TEAM; PARTNERSHIP RELATIONS; CIVIL CARING CREATIVE ACTIVITIES OF SELF-GOVERNMENT; COLLECTIVE ORGANIZATIONAL ACTIVITIES; DEMOCRATIC CULTURE.

REFERENCES

1. *Antologiya pedagogicheskoy mysli Rossii vtoroy poloviny XIX – nachala XX v.* Sost. P.A. Lebedev. Moscow, Pedagogika Publ., 1990. 608 p. (In Russ.)
2. Boguslavskiy M.V. *Istoriya otechestvennoy pedagogiki (pervaya tret' XX v.)*. Tomsk: NTL Publ., 2005. 312 p. (In Russ.)
3. Buslayeva L.P. *Uchenicheskoye samoupravleniye v russkoy dorevolyutsionnoy shkole i pedagogike kak sredstvo vospitaniya uchashchikhsya*. Cand. Diss. Leningrad, 1987. 185 p. (In Russ.)
4. Dyui Dzh. *Demokratiya i obrazovaniye*. Moscow, Pedagogika-press Publ., 2000. 382 p. (In Russ.)
5. Ivanov I.P. *Metodika kommunarskogo vospitaniya*. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1990. 143 p. (In Russ.)
6. Krupskaya N.K. *O shkolnom samoupravlenii. Pedagogicheskiye sochineniya*. Pt. 1. Moscow, 1957. (In Russ.)
7. Mosher R., Kenii R., Garrod E. *Vospitaniye grazhdanina: demokraticeskaya shkola*. Moscow, Narodnoye obrazovaniye Publ., 1996. (In Russ.)
8. Mushket I.I., Khokhlov Ye.B. *Politseyskoye pravo v Rossii: problemy teorii*. St. Petersburg, St. Petersburg Univ. Publ., 1998. (In Russ.)
9. Pruttsmann P. *Druzhnyy klass kak malenkaya planeta*. St. Petersburg, Svetlyachok Publ., 1998. 144 p. (In Russ.)
10. *Khrestomatiya po istorii zarubezhnoy pedagogiki*. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1981. 528 p. (In Russ.)