



ВСЕРОССИЙСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ  
ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА  
ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ  
С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ

АНАЛИТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ  
**ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ОРГАНИЗАЦИИ  
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ  
С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ**

МОСКВА

16 — 17 ноября 2023 год



РОССИЙСКАЯ  
АКАДЕМИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ

Первые



АНАЛИТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ  
**ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ОРГАНИЗАЦИИ  
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ  
С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ**

МОСКВА  
16 — 17 ноября 2023 год

# ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>1 / ВВЕДЕНИЕ</b>	4
<b>2 / ИСТОРИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ В РОССИИ</b>	9
2.1. Воспитание в дореволюционной российской гимназии до 1917 г.	11
2.2. Становление системы воспитания в советской школе в период до 1950–х гг.	31
2.3. Параллельное развитие массовых школьных и альтернативных практик воспитательной работы в 1960 — 1980–х гг.	60
2.4. Основные направления сохранения практик организации воспитательной работы в период после 1992 г.	77
<b>3 / ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ</b>	84
3.1. Методологические и аксиологические основы современной теории и практики организации воспитательной работы с детьми и подростками	84
3.2. Современные подходы к проектированию целей и результатов воспитания с учетом психологических особенностей современных детей и подростков	94
3.3. Организационно–содержательный компонент современной системы воспитательной работы с детьми и подростками	102
3.3.1. Функции воспитательной работы	102
3.3.2. Содержание воспитательной работы	106
3.3.3. Формы воспитательной работы	108
3.3.4. Виды воспитательной работы	115
3.3.5. Методы воспитательной работы	121
3.3.6. Технологии воспитательной работы	129
3.4. Институциональные особенности организации воспитательной работы с детьми и подростками	139
3.4.1. Специфика организации воспитательной работы в школе	154
3.4.2. Организация воспитательной работы в учреждениях дополнительного образования	159
3.4.3. Воспитательная работа в организациях отдыха детей и их оздоровления	167
3.4.4. Специфика воспитательной работы в детском движении	167
3.4.5. Воспитательная работа в проектах различного уровня	180
<b>4 / ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b>	190

# 1 / ВВЕДЕНИЕ

Современные актуальные задачи развития воспитательной работы в различных институциональных условиях на фоне продолжающегося мотивационного кризиса, деградации естественной внутренней мотивации саморазвития и обострения внутренних и внешних угроз национальной безопасности могут быть эффективно решены с использованием анализа результатов и эффектов теории и практики воспитания российского и советского периода до 1992 г. и в новейшей российской истории образования. Последовательная и систематичная работа по изменению вектора социально – значимых приоритетов на уровне государства и общества от ценностей общества потребления и индивидуализма к приоритету духовности, созидательности, ответственности, труда и коллективизма требует глубокой и всесторонней проработки на основе принципов преемственности методических организационных решений и практик, обеспечивающих диалектическое сочетание индивидуального и коллективного, духовного и материального, а также и механизмов поддержки переходного периода.

Задачи построения суверенной системы воспитания в нашей стране могут быть полноценно решены с учетом актуализации эффективных практик воспитательной работы и на основе преодоления сформированных за 30 лет в обществе негативных стереотипов о воспитании. Такая постановка задачи требует многоаспектного и комплексного исследования истории, теории и практики воспитательной работы за счет выявления, анализа и обобщения имеющихся достижений в сфере воспитательной работы, систематизации вопросов управления воспитательной работой, управленческих механизмов ее развития в части целей, результатов, содержания и организации.

**Проблема исследования:** каковы закономерности и основные направления развития истории организации воспитательной работы с детьми и подростками в эволюции ее современной целостной теории и практики?

**Объект исследования:** воспитательная работа с детьми и подростками в отечественной педагогической традиции

**Предмет исследования:** эволюция теории и практики организации воспитательной работы с детьми и подростками в России

**Цель исследования:** определить основные закономерности и направления эволюции теории и практики воспитательной работы с детьми и подростками в России

### **Задачи исследования:**

1. Выявить и охарактеризовать этапы развития воспитательной работы с детьми и подростками в отечественной истории
2. Определить основные социально – экономические условия и факторы, направления развития воспитательной работы с детьми и подростками в отечественной истории организации воспитательной работы с детьми и подростками в практике школы и внешкольной работы
3. Дать характеристику современных аксиологических и методологических основ воспитательной работы с детьми и подростками
4. Представить целе – результативный компонент современной теории воспитательной работы с детьми и подростками
5. Описать организационно – содержательный компонент современной теории воспитательной работы с детьми и подростками с учетом институциональных особенностей

### **Источниковая база исследования состоит из следующих основных блоков:**

1. Труды по основам педагогики и воспитания, учебные педагогические и методические издания – учебные программы, учебники, учебные и методические пособия по педагогике
2. Историко – педагогические труды, посвященные отечественной истории развития воспитательной работы с детьми и подростками (монографии, статьи и реферативные обзоры и пр.)
3. Педагогические труды по теории воспитания и организации воспитательной работы
4. Справочно – энциклопедические педагогические издания, включающие разделы, статьи, посвященные теории воспитательной работы
5. Исследования возрастной психологии, включающие исследования младшего школьного и подросткового возраста
6. Педагогические периодические издания, посвященные проблемам организации воспитательной работы с детьми и подростками.
7. Доступные онлайн – источники (минимум 15 источников), включая материалы прессы, официальных социальных сетей, интернет – форумов, научных публикаций, корпоративных сайтов, официальных документов и других открытых источников

**Географические рамки исследования** истории организации воспитательной работы с детьми и подростками охватывают территорию РСФСР до 1992 г. и территорию современной Российской Федерации

**Хронологические рамки исследования** истории организации воспитательной работы с детьми и подростками. Нижняя граница исследования — начало 20 века — становление скаутского движения в России. Верхняя граница — начало 2020-гг. современное состояние теории организации воспитательной работы с детьми и подростками в России.

**В данном исследовании будут использоваться следующие основные понятия.**

Воспитание рассматривается как социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека. Категория воспитание — одна из основных в педагогике<sup>1</sup>. Воспитание рассматривается в широком социальном смысле, включая в него воздействие на личность общества в целом (т.е. отождествляя воспитание с социализацией), и воспитание в узком смысле — как целенаправленную

---

<sup>1</sup> Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — Москва: Большая рос. энцикл., 1993 — 1999. Режим доступа: <http://www.otrok.ru/teach/enc/txt/3/page72.html>

деятельность, призванную формировать у детей систему качеств личности, взглядов и убеждений. Воспитание трактуется в локальном значении — как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, воспитание общественной активности, коллективизма).

В данном исследовании, с учетом внешних связей с воспитанием в широком смысле и средой, воспитание будет рассматриваться в узком смысле как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде<sup>2</sup>.

Воспитательная работа<sup>3</sup> — профессиональная деятельность по организации воспитательного процесса в образовательном учреждении и открытом социуме. Воспитательная работа предполагает выбор форм и методов воспитания учащихся в соответствии с поставленными воспитательными задачами и сам процесс их реализации. При этом прежде всего эта работа предполагает организацию совместной деятельности педагогов и учащихся. Воспитательная работа обеспечивает регулирование отношений социальных институтов, оказывающих существенное влияние на ребенка. Последовательность реализации воспитательных задач определяется многими факторами, но прежде всего она отражает возможности как учащихся, так и педагогов, а также уровень развития воспитательной системы.

Воспитательная система<sup>4</sup> — комплекс воспитательных целей; людей, их реализующих в процессе целенаправленной деятельности; отношений, возникающих между её участниками; освоенная среда и управленческая деятельность по обеспечению жизнеспособности воспитательной системы. Воспитательные системы могут сложиться в отдельных учебных заведениях, населённых пунктах (микрорайон, село, город) и также в масштабах страны. Любая воспитательная система проходит стадии становления, организационного оформления, функционирования, обновления и перестройки. Развитие воспитательной системы — педагогически управляемый процесс, в котором равноправно участвуют педагогический и детский коллективы. Основным критерием педагогической целесообразности воспитательной является самочувствие ребёнка, его личностное развитие и умение педагогического коллектива наилучшим образом организовывать воспитательный процесс.

Система воспитательной работы<sup>5</sup> является подсистемой воспитательной системы, под которой понимают комплекс мероприятий, адекватных поставленной цели.

Содержание воспитательной работы — сущностная качественная характеристика воспитательного процесса, детерминированная его целями, задачами и ценностными ориентирами, а также совокупность его элементов и их взаимодействий между собой и с другими предметами.

---

<sup>2</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023) Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/)

<sup>3</sup> Новоторцева Н.В. Коррекционная педагогика и специальная психология. Словарь — СПб.: КАРО. Н.В. Новоторцева. 206. 144 с.

<sup>4</sup> Бим – Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. С. 44

<sup>5</sup> Бим – Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. С. 44

Формы воспитательной работы — внешнее выражение содержания воспитательной работы через конкретные целенаправленные действия участников воспитательного процесса.

Виды воспитательной работы — типологизация воспитательной работы, основанная на характере взаимоотношений между его участниками, отражающая существующие научные, методические и организационные подходы к сущности воспитательного процесса.

Детство<sup>6</sup> — этап развития человека, предшествующий взрослости; характеризуется интенсивным ростом организма и формированием высших психических функций. Детство, по международным нормам, закрепленным в Конвенции ООН о правах ребенка, охватывает период жизни от рождения до примерно младшего юношеского возраста (до 18 лет).

Подростковый возраст<sup>7</sup>, период развития детей от 11 — 12 до 15 — 16 лет. По уровню и характеру психического развития подростковый возраст — типичная эпоха детства. С другой стороны, подросток — растущий человек, стоящий на пороге взрослой жизни. Достигнутый уровень развития, возросшие возможности подростка вызывают у него потребность в самостоятельности, самоутверждении, признании со стороны взрослых его прав и потенциальных возможностей.

Методы исследования выступают как комплекс общенаучных, педагогических и исторических и историко-педагогических методов. 1. Общенаучные: анализ и синтез, индукция и дедукция, конкретизация и обобщение, систематизация, классификация, понятийно-терминологический. 2. Педагогические теоретические методы: методы сбора данных, методы количественной и качественной обработки данных, интерпретационные методы: казуальный, системный, генетический, структурный. 3. Исторические: описательный, ретроспективный, периодизации, статистический анализ, сравнительный, историко-логический. Историко-педагогические: историко-структурный, историко-генетический, историко-сравнительный, интерпретация и смысловая реконструкция историко-педагогических источников.

Методологические основы анализа и обобщения теории организации воспитательной работы с детьми и подростками как кумулятивный результат эволюции отечественной педагогической теории и образовательной практики.

Для анализа процессов развития истории воспитательной работы с детьми и подростками существенными являются исследования методологических основ процессов преемственности и новаторства в истории педагогики и школы — труды В. Г. Безрогова, Б. М. Бим-Бада, М. В. Богуславского, Э. Д. Днепров, В. И. Додонова, С. Ф. Егорова, Г. Б. Корнетова, С. В. Куликовой, Ф. Ф. Королева, В. А. Мосолова, З. И. Равкина.

Методологическим основанием данного исследования в части выявления особенностей истории развития воспитательной работы с детьми и подростками являются труды по методологии педагогического исследования, (Н. В. Бордовская, С. И. Брызгалова, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, М. А. Лукацкий, М. М. Поташник, А. П. Тряпицына) и методологии историко-педагогического исследования (В. Г. Безрогов, Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, С. В. Бобрышов, Э. Д. Днепров, С. Ф. Егоров, Г. Б. Корнетов, А. И. Пискунов, З. И. Равкин, А. Н. Шевелев), позволяющие уточнить методологический аппарат данного исследования. Существенными для данного исследования являются цивилизационный (Г. Б. Корнетов), герменевтический (И. Д. Лельчицкий), аксиологический (М. В. Богуславский, В. И. Додонов, З. И. Равкин), парадигмально-цивилизационный (М. В. Богуславский, А. Н. Копыл,

<sup>6</sup> Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. — Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. — 448 с. Режим доступа: <http://niv.ru/doc/dictionary/pedagogical/fc/slovar-196.htm#zag-183>

<sup>7</sup> Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — Москва : Большая рос. энцикл., 1993 — 1999. Режим доступа: <http://www.otrok.ru/teach/enc/txt/16/page79.html>

Г. Б. Корнетов), подходы, предполагающие характеристику историко – педагогического процесса в его целостности и преемственности, подчиненного собственной логике и смыслам, при тесном взаимодействии с общим историческим процессом в глубинном сочетании педагогики и культурной, общественно – политической деятельности. Психологические основания воспитания детей и подростков в данном исследовании формируются на основе концепции поуровневого социального развития личности в онтогенезе, теоретического обоснования психологических условий коррекции отклоняющегося поведения подростков (Д. И.Фельдштейн) и теории исторического и онтогенетического развития структурных звеньев самосознания (В. С.Мухина).

Исследование построено на общих организационных и специальных принципах.

Общие организационные принципы: принцип реальности, принципы проектной организации, принцип адекватности использования ресурсов, принцип управляемости и контролируемости, принцип ответственности, принципы интеграции и дифференциации, принцип конкретности и адресности.

Специальные принципы исследований:

- принцип детерминизма устанавливает обусловленность всех явлений действием определенных причин (условий и факторов), т.е. признание необходимости выявления и анализа причинно – следственных связей всех явлений действительности;
- принцип системности требует трактовки явлений как внутренне связанных компонентов целостной системы;
- принцип развития признает непрерывность изменений, преобразований и развития всех предметов и явлений действительности, их перехода от одних форм и уровней к другим;
- принцип целенаправленности требует учета подчиненности конкретной педагогической задачи, деятельности определенной обобщенной цели;
- принцип объективности ориентирует на понимание определенной субъективности информации, оценку степени этой субъективности, стремление минимизировать всякую субъективность, влияние личных и групповых интересов, установок, субъективных факторов;
- принцип фундаментальности и прикладной направленности требует требует основательной теоретической работы в сочетании с практической ценностью как критерием значимости выводов;
- принцип целостности<sup>8</sup> в рамках данного исследования означает относительную независимость системы воспитательной работы от среды и воспитательной системы, а также зависимость каждого элемента, свойства и отношения системы воспитательной работы от ее места, функции внутри целостной воспитательной системы.

---

<sup>8</sup> Полещук Игорь Александрович «Принцип целостности». *Философия целостности // Наука, техника и образование*. 2015. №11 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsip-tselostnosti-filosofiya-tselostnosti> (дата обращения: 15.05.2023).



## 2 / ИСТОРИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ В РОССИИ

История организации воспитательной работы с детьми и подростками имеет различные ракурсы осмысления и представления. На институциональном уровне развитие воспитательной работы описывается как история развития отдельных объединений, история становления конкретных творческих коллективов в организации с анализом вклада конкретных деятелей в развитие объединений и тех достижений, которые были у коллективов в истории их развития. С другой стороны, в описании истории развития воспитательной работы на уровне образовательной организации используется контекст традиций как процесс их создания, поддержания и развития, как важный фактор воспитания.

В рамках данного исследования история организации воспитательной работы будет рассмотрена в широком смысле в рамках эволюции теории и практики воспитания, под влиянием двух основных факторов: государственной политики и общественной педагогической инициативы в сфере воспитания в системах массового среднего образования и детского движения.

Общая характеристика развития воспитательной работы в дореволюционный и советский период в школе и в детском движении представлена на основе «Очерков по истории школы и педагогической мысли народов СССР» (С. Ф. Егоров, Э. Д. Днепров, Ф. Ф. Королев, А. И. Пискунов, З. И. Равкин) и исследований ведущих историков педагогики (Ш. И. Ганелин, М. В. Богуславский, А. И. Каиров, Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, Ф. Ф. Королев, А. И. Пискунов, М. Ф. Шабаева и др.) и исследователей истории детского движения (Л. В. Алиева, Н. Ф. Басов, А. Г. Кирпичник, Э. А. Мальцева, Т. В. Трухачева, Н. П. Царёва и др.).

В данных исследованиях, по оценке Г. Н. Козловой<sup>9</sup>, история воспитания в систе-

---

<sup>9</sup> Козлова Г. Н. Воспитание в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (первая половина XX в.) 13.00.01 автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук. — Нижний Новгород, 2005 — с. 4 — 5

ме деятельности школы и детского движения раскрыта авторами на основе концепции «воспитательной работы», с освещением преимущественно «учебного строя» школы в целостном учебно – воспитательном процессе в дореволюционный период, с характеристикой главным образом совокупности мероприятий по отдельным направлениям воспитания в логике «воспитывающего обучения» с приоритетом обучения.

В основе построения предлагаемой периодизации истории организации воспитательной работы с детьми и подростками следующие показатели: социально – политические условия развития образования.

## 2.1. ВОСПИТАНИЕ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИЙСКОЙ ГИМНАЗИИ ДО 1917 Г.

### РАЗВИТИЕ ВОСПИТАНИЯ В ГИМНАЗИИ В ОБЩЕМ КОНТЕКСТЕ ЭВОЛЮЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ С НАЧАЛА XIX В. ДО 1917 Г.

В дореволюционный период развития отечественного образования гимназия являлась ядром государственного среднего общего образования. Она определяла все основные направления государственной политики по развитию образования в системе средней общей школы. Именно в ней формировались все основные тенденции развития воспитания. Она была связана со всеми процессами, происходящими в государственном и частном секторе.

Период развития воспитательной работы в XIX — начале XX вв. характеризуется неоднородностью и противоречивостью социокультурных и экономических условий.

Просвещение в России, столетиями развивавшееся в рамках религиозного мировоззрения как оппозиция к педагогике Западной Европы, по крайней мере до эпохи Петра I, к началу XIX в. выходит в целом на путь снижения роли религии в жизни общества. XIX в. для России ознаменовался вступлением на престол Александра I, провозгласившего в манифесте от 12 марта 1801 г. курс на реализацию просветительских реформ.

Манифестом от 8 сентября 1802 г. было образовано Министерство народного просвещения во главе с графом Петром Васильевичем Завидовским, в 1803 г. опубликованы «Предварительные правила народного просвещения», в 1804 г. — «Устав учебных заведений, подведомых университетам» — эти документы и определяли структуру системы образования в I четверти XIX в. Основными ее звеньями стали приходские и уездные училища, гимназии, университеты. Вся Россия была поделена на 6 учебных округов: Московский, Петербургский, Казанский, Харьковский, Виленский, Дерптский (ныне г. Тарту) — с университетом во главе каждого из них. Помимо выполнения традиционных учебно-научных функций, они должны были руководить деятельностью гимназий своего округа, а профессора и преподаватели университетов — осуществлять методический и инспекторский контроль. Все звенья народного образования находились в вертикальной зависимости, перед ними в качестве одной из задач ставилась подготовка учащихся к переходу на следующую ступень обучения.

Система обучения включала четыре вида училищ: одноклассные приходские, уездные с трехклассным обучением, губернские гимназии и университеты. Каждый церковный приход, или два вместе, должны были иметь одно приходское училище. В обязанности приходского учителя входило обучение чтению, письму и первым действиям арифметики, наставление в главных началах закона Божия, в благонравии, в обязанностях к Государю, начальству и ближнему<sup>10</sup>.

В основу новой концепции были положены принципы бессловности учебных заведений, бесплатности обучения на низших его ступенях, преимущественности учебных программ и обеспечение единого образовательного пространства в России.

29 ноября 1807 г. по указу Александра I был создан Комитет по усовершенствованию духовных училищ. Уже 26 июня 1808 г. комитет представил императору разработанное им «Начертание правил об образовании духовных училищ», которое и было утверждено<sup>11</sup>. В этом проекте, непосредственным автором которого являлся М. М. Сперанский, отчет-

<sup>10</sup> Склярова Т. В. Педагогический аспект просветительской деятельности святителя Иннокентия (Вениаминова) в контексте социокультурной обстановки в России XIX в. // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология 2008. Вып. 2(9), С. 74 — 93. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://pstgu.ru/download/1233343439.sklyarova.pdf> (дата обращения 25.07.2023)

<sup>11</sup> Доклад Комитета о усовершенствовании духовных училищ, и начертание правил о образовании сих училищ и содержании духовенства при церквях служащаго.

ливо проявилось воздействие реформ, уже проведенных в области светского образования. Во главе всей системы духовных школ ставилась подчинявшаяся Святейшему Синоду Комиссия духовных училищ, которой впоследствии предстояло превратиться в практически самостоятельный орган. Четыре типа, или четыре ступени, школ, а именно академии, семинарии, уездные училища и приходские школы, были в то же время служебными инстанциями. Академии должны были выпускать священников, ученых монахов и учителей духовных школ. Каждая из них возглавляла духовно – учебный округ и осуществляла надзор за находившимися в нем семинариями. Семинарии готовили своих воспитанников к поступлению в академии, к службе в приходах и к учебе в Медицинской академии. Соответственно образом уездные училища предвзяли собой семинарии, кроме того, они призваны были и вообще дать возможность получить образование при наименьших издержках. Приходские школы должны были принести в деревню единообразное, методически правильное преподавание, заботясь о том, чтобы юношество находилось под всеобщим, единообразным и основанным на твердых правилах надзором.

В начале XIX в. в России начали получать распространение идеи европейского Просвещения. Под их влиянием во многих дворянских усадьбах стали создаваться школы для крестьянских детей. Так, в 1805 г. в подмосковном имении князя В. В. Измайлова была открыта школа для крестьянских детей, где сам князь пытался реализовать в практической педагогической деятельности идеи Ж. – Ж. Руссо. Широкую известность приобрела школа для крестьянских детей в усадьбе князя А. А. Ширинского — Шихматова в Смоленской губернии, где сам князь более 30 лет, с 1818 по 1849 г., обучал крестьянских детей и их родителей. Школы открывались в усадьбах многих представителей дворянской элиты: известны были школы в усадьбах князя С. Г. Волконского, графа М. Н. Муравьева, причем в отдельных случаях практиковалось совместное обучение барских и крестьянских детей.

Однако различные внешнеполитические события 1805 — 1809 гг., в частности участие в военных действиях против Наполеона, отвлекли внимание Александра I от реформаторской деятельности в сфере образования. Одновременно все более явно проявлялась оппозиция политике императора определённой части дворянства, ориентированной на идеалы Французской революции и масонского братства. Это была та часть русского дворянства, о которой русский историк В. О. Ключевский писал, что отцы были русскими, которым хотелось стать французами; сыновья же, хотя и были воспитаны французами, хотели стать русскими<sup>12</sup>.

Осознание необходимости иметь в обществе элиту, соответствующую целям и задачам российской политики того времени, привело Александра I к идее создания специального учебно – воспитательного учреждения для детей высшего дворянства. 12 августа 1810 г. Александр I подписал «Постановление о лицее», давшее начало истории знаменитого Царскосельского лицея. Согласно «Постановлению», в Лицей принимались «отличнейшие воспитанники дворянского происхождения» в возрасте от 10 до 12 лет, по 20–50 человек ежегодно. В число требований к поступающим входили: «отличнейшая нравственность», «совершенное здоровье», «определенные познания». Особо было оговорено, что принимаются наиболее талантливые. Устанавливался достаточно жесткий режим для воспитанников на протяжении всех лет обучения. В Лицее была своя система наказаний и поощрений. Так, провинившиеся ученики располагались на задних партах в классе и записывались

---

<sup>12</sup> История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А. И. Пискунова. — 2-е изд., испр. и дополн. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. С. 188.

на специальной темной доске. Их могли лишить полноценного стола и посадить на хлеб и воду, но это могло длиться не более двух дней. За особенные провинности сажали в карцер, куда приходил директор на специальную беседу. Данное наказание могло длиться не более трех дней и применялось крайне редко. Одним из самых тяжелых наказаний было отлучение из класса, когда все товарищи переставали общаться с провинившимся. Кроме этого, возможно было и лишение на день лицейского мундира и облачение в ту одежду, в которой прибыл из дома.

Отличившихся воспитанников поощряли. Их фамилии записывали на специальной белой доске золотыми знаками. Ученикам, успешным в каком-либо предмете, дарились книги с подписью директора и доктора той науки, в какой ученик продемонстрировал достижения. В конце обучения выпускники получали медали и похвальные листы. Было принято выдавать одну большую золотую медаль, одну маленькую золотую медаль и серебряные медали. Часто учителя прислушивались к мнению лицейстов при награждении выпускников.

Лицейская система воспитания и обучения в XIX в. претерпевала различные изменения. Постепенно значимое место среди преподаваемых курсов занял Закон Божий, а религиозность и повиновение стали усиленно внедрять в сознание учеников. Простота взаимоотношений с учителями и наставниками исчезла, навеки были уничтожены отголоски свободомыслия. Министр просвещения потребовал строго наблюдения за нравственностью воспитанников и их поведением и установил слежку за их поведением<sup>13</sup>.

Благородный пансион при Царскосельском лицее просуществовал до 1829 г., сам Лицей в 1822 г. был передан в ведение военного ведомства, сохранив при этом все особенности элитарного закрытого учебного заведения. С 1836 г. изменилась процедура приема в Лицей: число воспитанников было увеличено, часть из них принималась на казенный счет, часть — за плату. Воспитанники получали право слушать университетские курсы в соответствии с избранной гражданской специальностью, но теряли при этом право получения военного чина. В конце 1843 г. Царскосельский лицей был переименован в Александровский, который в 1844 г. был переведен в Санкт-Петербург.

Демидовская гимназия, созданная в Ярославле в 1803 г., получила статус лицея в 1833 г.; в 1817 г. был открыт Ришельевский лицей в Одессе, преобразованный в 1865 г. в Новороссийский университет; статус лицея получила и открытая в 1820 г. в г. Нежине Гимназия высших наук князя Безбородко, где учился Н. В. Гоголь.

Существенные изменения в сфере образования были связаны с назначением на пост министра просвещения в 1816 г. обер-прокурора Священного синода князя А. Н. Голицына. В 1817 г. Министерство просвещения было преобразовано в Министерство духовных дел и народного просвещения. Царский манифест об этом преобразовании требовал, «чтобы христианское благочестие было основанием истинного просвещения»<sup>14</sup>. С этой целью при Министерстве просвещения были созданы Главное управление училищ и Комитет для проверки учебников. Предписывалось изъять из учебников все, «...что может внушить нежелание исполнять обязанности перед семьей и государством, все, что противоречит христианскому учению»<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Ромашкина Д. М. Система воспитания Царскосельского Лицея. // Образовательный портал «Справочник». [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://spravochnick.ru/pedagogika/teoriya\\_vospitaniya/sistema\\_vospitaniya\\_carskoselskogo\\_liceya/](https://spravochnick.ru/pedagogika/teoriya_vospitaniya/sistema_vospitaniya_carskoselskogo_liceya/) (дата обращения: 25.07.2023)

<sup>14</sup> Барсов Т. В. Святейший Синод в его прошлом. — СПб, 1896. С. 317.

<sup>15</sup> Исенина Е. И. Педагогика: гуманизация обучения в школе: учебное пособие для среднего профессионального образования / Е. И. Исенина. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2020. С. 65.

В 1819 г. были изменены учебные планы училищ и гимназий, введено чтение Священного писания, изъяты из гимназических курсов элементы философских знаний, статистика, естественное право, эстетика.

В начале XIX в. известность получил трактат А. Ф. Бестужева «О воспитании военном относительно благородного юношества», в котором была сформулирована программа преобразований в сфере воспитания, целью которого должна была стать подготовка трудолюбивых и полезных обществу граждан, умеющих подчинить личные интересы государственным. В частности, А. Ф. Бестужев был противником телесных наказаний в обучении, поощрял женское образование, ориентированное на «внутреннее украшение разума», а не на внешний блеск.

После вступления на престол Николая I внимание государства к вопросам воспитания усилилось. В манифесте о завершении дела декабристов 13 июля 1826 г. Николай I высказал мысль, что главной причиной восстания были недостатки воспитания.

Обеспокоенность общества положением дел в сфере образования и просвещения нашла отражение в записке «О народном воспитании», поданной А. С. Пушкиным императору Николаю I осенью 1826 г. Подвергнув острой критике распространенную в России систему домашнего воспитания, А. С. Пушкин видел выход в обязательном государственном образовании, поскольку домашнее воспитание весьма недостаточно и безнравственно: ребенок окружен одними холопами, видит одни отрицательные примеры, не получает представления о справедливости, о нормальных отношениях людей, его образование ограничивается изучением двух – трех иностранных языков и начатками отдельных наук, преподаваемых каким – нибудь наемным учителем.

Правительство Николая I стремилось организовать систему образования на сословных началах. В 1826 г. царским указом был создан Комитет по устройству учебных заведений, который подготовил новый «Устав гимназий и училищ, состоящих в ведении университетов», опубликованный в 1828 г. «Общая цель учебных заведений, состоящих в ведомстве университетов, заключается в том, чтобы при нравственном образовании доставлять юношеству средства к приобретению нужнейших по состоянию каждого познаний. Заведения сии суть: 1) училища начальные или приходские; 2) училища уездные; 3) гимназии»<sup>16</sup>. Особенность нового устройства системы образования состояла в том, что каждая ступень образования не имела в виду его преемственности.

Усиление внимания к проблеме воспитания демонстрируют положения «Устава гимназий и училищ». Так в §31 главы «О приходских училищах» отмечается: «Как, несмотря на все старания, иногда нельзя обходиться без строгих и даже телесных наказаний, то учитель может в случае нужды употреблять и сии меры исправления, но не иначе, как истощив уже все другие: увещевания, выговоры, запрещение участвовать в играх, оставление ученика на несколько часов в запертом классе»<sup>17</sup>.

В гимназиях введена должность инспектора: «Инспектор есть помощник директора во всем, что касается до надзора за преподаванием нравственной частью воспитания в гимназии.» §203, 205 «Устава гимназий и училищ» регламентируют нормы исправления, применяемые к воспитанникам гимназий: «Допустимые меры исправления суть: выговоры, пристыжение, лишение высшего места в классе, выставление имени виновного ученика на черной доске, наконец и заключение на несколько часов в запертом классе, однако же не иначе, как днем с уведомлением родителей или опекунов о принятии сей меры

<sup>16</sup> Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов Санкт-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского. 1828 г.

<sup>17</sup> Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов Санкт-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского. 1828 г.

и причинах того. В случае недействительности сих средств исправления совет гимназии по необходимости определяет наказание розгами... Сие допускается только в трех первых классах. В высших за проступки, кои могли бы подвергнуть наказанию сего рода, ученик исключается из гимназии». Система поощрений предусматривала награждение выпускников золотыми и серебряными медалями с возможностью дальнейшего определения на места канцелярских служащих высшего разряда.

Практика воспитания детей в начале XIX в. подвергалась критике со стороны общественности. Так А. И. Герцен высказывался против системы наказаний, жестокой дисциплины и регламентации деятельности в школе: «Правительство подстерегало ребенка при первом шаге в жизнь и развращало кадета — дитя, гимназиста — отрока, студента — юношу. За нарушение дисциплины оно малолетних наказывало так, как не наказывают в других странах закоснелых преступников. Простая речь, простое движение считалось такою же дерзостью, преступлением, как раскрытая шея, как расстегнутый воротник»<sup>18</sup>.

Русский писатель и философ В. Ф. Одоевский положил начало теории и методики духовно-нравственного воспитания. Являясь организатором и руководителем первых детских приютов в России, созданных в системе государственных учреждений с привлечением средств и сил общественной благотворительности, он в 1839 г. разработал систему воспитания малолетних детей из разных сословий. В приютах дети получали религиозно-нравственное воспитание и первоначальное образование. Для организации распорядка дня, правил поведения, которые должны соблюдать дети и воспитатели, В. Ф. Одоевский разработал «Наказ лицам, непосредственно заведующим детскими приютами» и «Положение о детских приютах», в которых особое место отводилось духовно-нравственному воспитанию. Так, в «Положении...» указано, что приюты должны предоставлять бедным детям убежище, которое могло бы заменить семью, давать элементарные знания, навыки ремесла и рукоделия, приучать к опрятности, внушать «чувство доброй нравственности». В «Наказе...» В. Ф. Одоевский предостерегает смотрительниц от морализаторства и многословных нравственных назиданий в воспитании и подчеркивает связь образования и религии: «Нравственное образование тесно соединено с религиозным; но в первом еще более важен пример смотрительницы; нравственность не может преподаваться в виде уроков; она есть дело каждого часа, каждой минуты и образуется наиболее утверждаемыми привычками и постоянным надзором, нежели наставлениями»<sup>19</sup>.

18 августа 1843 г. Николай I подписал указ об открытии в Царском Селе первого в России епархиальные училища для девиц духовного звания. Устав и учебные программы этого училища должны были служить образцом и для других подобных женских учебных заведений, «имеющих впредь учредиться, дабы все духовное женское образование совершалось нераздельно в едином духе, согласно с уставами православной церкви и с настоящими потребностями духовного звания»<sup>20</sup>. Учебный курс состоял из 6 классов, где особое внимание уделялось укреплению православной веры у воспитанниц, обретению навыков рукоделия и навыкам заботы о домашнем хозяйстве. За дополнительную плату и во внеклассное время в училищах преподавались новые языки, музыка и рисование<sup>21</sup>.

Педагог, естествоиспытатель, хирург Н. И. Пирогов одним из первых в России высказал

<sup>18</sup> Герцен А. И. Собр. соч. в тридцати томах, т. XIV. М. 1958, с. 223, 320–321. 19 Герцен А. И. Собр. соч. в тридцати томах, т. XIV. М. 1958, с. 223, 320–321.

<sup>19</sup> Одоевский В. Ф. Наказ лицам, непосредственно заведующим детскими приютами // Одоевский В. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1955. – С. 61 – 69.

<sup>20</sup> Смирнов В. З. Реформа начальной и средней школы в 60–х годах XIX в. М., 1954. С. 29–30.

<sup>21</sup> Шабалева М. Ф. Епархиальные училища // Большая советская энциклопедия. — М.: Советская энциклопедия. 1969 — 1978.

мысль о необходимости всеобщего образования. В статье «Вопросы жизни» (1856 г.), раскрывая вопросы семейного и общественного воспитания, подчеркивал, что специальное, профессиональное образование должно строиться на нравственном воспитании, в основе которого — религия.

Ученые богословы — профессора Московской духовной академии — определяли, например, в 1862 г., что религиозно-нравственное воспитание является «главной целью образования народа». Помощник попечителя Санкт-Петербургского учебного округа И. П. Корнилов доказывал, что только религия служит главным средством развития личности<sup>22</sup>.

С начала 60-х гг. XIX в. началась подготовка новой школьной реформы, одним из первых документов которой стало «Положение о женских училищах ведомства министерства народного просвещения», утвержденное 10 мая 1860 г. Женские училища были внесловесными учебными заведениями, обеспечивая получение среднего образования, но не ставившими задачу подготовки девушек к продолжению обучения. Главной воспитательной целью определялось «сообщить ученицам то религиозное, нравственное и умственное образование, которого должно требовать от каждой женщины, в особенности же от будущей матери семейства»<sup>23</sup>.

К. Д. Ушинский считал, что человек как «предмет воспитания» должен быть совершенным физически, умственно и нравственно. В статье «О народности в общественном воспитании» (1857 г.) автор приходит к выводу, что воспитание, основанное на народных началах, имеет огромную воспитательную силу, так как характерной чертой народного воспитания является развитие патриотизма, который выражается в любви к Родине, к людям, к природе. Целью нравственного воспитания К. Д. Ушинский считал развитие таких качеств, как гуманность, патриотизм, честность, трудолюбие, ответственность и др. В статье «О нравственном элементе в воспитании» (1860 г.) он подчеркивает: «...влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями».

В 1863 — 1864 гг. под руководством военного министра Д. А. Милютин в России произошло создание новой системы общеобразовательных военно-учебных заведений: прогимназий, гимназий и училищ<sup>24</sup>. В ходе изменений существовавшие военно-начальные школы были преобразованы в прогимназии, кадетские корпуса были реформированы в военные гимназии, расширялась сеть военных училищ с двух- или трехгодичным сроком обучения. Для подготовки офицеров из лиц, не имевших среднего образования, с 1864 г. стали создаваться юнкерские училища.

Реформа военно-учебных заведений в число задач усовершенствования военного образования включала воспитание преданных монархии офицеров, «религиознонравственное воспитание», которое должно было предохранить военную молодежь от вредных «увлечений» и «заблуждений»<sup>25</sup>.

В основу нравственного воспитания были положены многие идеи и требования К. Д. Ушинского: соответствие задач и форм воспитательной работы уровню развития детей, планомерность и систематичность этой работы, учет индивидуальных физических

---

<sup>22</sup> Очерки истории школы в педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века. Отв. ред. А. И. Пискунов. М., «Педагогика», 1976, с. 50–51.

<sup>23</sup> Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. III. СПб., 1865, с. 268.

<sup>24</sup> «Милютинские военные» прогимназии и школы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://history.ric.mil.ru/Stati/item/117973/> (дата обращения: 06.07.2023)

<sup>25</sup> Очерки истории школы в педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века. Отв. ред. А. И. Пискунов. М., «Педагогика», 1976, с. 140.



и психических особенностей ребенка, выявление и развитие его нравственных сил, разнообразных интересов и потребностей учащихся и т. д.

Эти идеи получили заметное отражение и в официальных документах, разработанных Главным управлением военно-учебных заведений, — в примерном распорядке дня и в «Правилах для воспитателей». В «Правилах» отмечалось, что основная задача воспитательной работы в военных гимназиях состоит в развитии умственных, нравственных и физических сил воспитанников. Методы воспитания дисциплины в военных гимназиях существенно отличались от методов, применявшихся в кадетских корпусах. Если там дисциплина воспитанников основывалась на страхе наказаний, то воспитатели военных гимназий должны были не столько карать за недисциплинированность, сколько предупреждать ее. Видный русский педагог А. Н. Острогорский, работавший инспектором классов Санкт-Петербургской военной прогимназии, отмечал, что главное в воспитании — «предупреждение образования дурных наклонностей и привычек путем приобретения хороших. Карательная система, по сознанию ее защитников, не исправляет, а только удерживает учеников от не одобряемых педагогами проявлений»<sup>26</sup>.

Воспитателям рекомендовалось вырабатывать навыки дисциплины постепенно, формировать, как указывал К. Д. Ушинский, «добрые привычки», составляющие «нравственный капитал», терпимо относиться к мелким шалостям, непослушанию воспитанников младшего возраста. Основным методом воспитания сознательной дисциплины считалось убеждение и разъяснение, и только в крайних случаях воспитателям разрешалось прибегать к наказаниям, они применялись редко и допускались только в младших классах. Считалось, что у детей младшего возраста еще слабо развито чувство долга.

В практике военных гимназий предпринимались попытки дифференцированно подойти к оценке проступков воспитанников — определить, связаны ли они с особенностями детского возраста или вызваны укоренившимися дурными наклонностями. При этом учитывался и возраст учеников. При наложении взыскания принимались во внимание также ходатайства товарищей, заслуживших доверие и уважение коллектива.

При всем отличии деятельности военных гимназий от других средних учебных заведений они продолжали сохранять многие недостатки традиционной воспитательной практики того времени — авторитарность воспитания, жесткую регламентацию жизни и т.д. На эти недостатки неоднократно указывала педагогическая общественность<sup>27</sup>. В статье «Заметки об условиях воспитания в военных гимназиях» Н.Ф. Бунаков, частности, писал: «Безмерное регулирование жизни воспитанников в интернате... не только парализует развитие воли, но и подавляет ее... оно приводит только к кажущейся любви к порядку, к кажущемуся умению делать все в свое время, но к несомненной утрате способности распоряжаться своим временем и к весьма вероятному приобретению дурной привычки плясать под чужую дудку»<sup>28</sup>.

Специфическим типом средних учебных заведений в России в конце XIX — начале XX вв. были кадетские корпуса — дворянские учебные заведения для подготовки офицеров. Деятельность их осуществлялась на основании «Положения о кадетских корпусах» (1886 г.). Воспитание в кадетских корпусах, «живо проникнутое духом христианского вероучения и строго согласованное с общими началами русского государственного устройства, имеет главной целью подготовку воспитывающихся юношей к будущей

<sup>26</sup> Острогорский А. Н. О влиянии умственного развития на нравственное воспитание // Педагогический сборник, 1869, № 1.

<sup>27</sup> Очерки истории школы в педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века. Отв. ред. А. И. Пискунов. М., «Педагогика», 1976, с. 144.

<sup>28</sup> «Педагогический сборник», 1870, кн. 5, с. 481.

службе Государю и Отечеству — посредством постепенной, с детского возраста, выработки в кадетах тех верных понятий и стремлений, кои служат прочною основой искренней преданности Престолу, сознательного повиновения власти и закону и чувств чести, добра и правды»<sup>29</sup>.

Целью начальных народных училищ «Положение о начальных народных училищах» 1864 г. определяло: «утверждать в народе религиозные и нравственные понятия и распространять первоначальные полезные знания» (§ 1)<sup>30</sup>. Наблюдение за «нравственным направлением» народных школ и руководство губернским училищным советом являлось функцией епархиального архиерея<sup>31</sup>. Воспитание было ориентировано на развитие моральных ценностей, дисциплины, порядка и трудолюбия. Учеников учили быть послушными, старательными и подчиняться установленным правилам.

19 ноября 1864 г. был утвержден новый «Устав гимназий и прогимназий», согласно которому устанавливались два типа гимназий: классическая и реальная и соответственно им — прогимназии. Прогимназии по своему содержанию обучения соответствовали первым четырем классам гимназий. Прогимназии открывались чаще всего в маленьких городах и давали возможность подготовиться к поступлению в старшие классы гимназии. Классические гимназии были ориентированы на гуманитарные науки и подготавливали учеников для поступления в университеты. Реальные, в свою очередь, предоставляли образование с акцентом на естественные и технические науки. В соответствии с новым «Уставом» оба типа гимназий объявлялись внесловными учебными заведениями при раздельном обучении мальчиков и девочек. Физические наказания учащихся старших классов как оскорбляющие достоинство человека запрещались категорически, предлагалось применять меры морального воздействия. «Наказание розгами составляет самое дурное и самое ненадежное средство для воспитания человека», — сказано в объяснительной записке к проекту «Устава гимназий и прогимназий» 1864 г.

Новыми образовательными учреждениями, появившимися вследствие создания форм местного самоуправления после отмены крепостного права — земств, стали земские школы, значение которых усилилось к концу XIX в. Их деятельность регулировалась «Положением о начальных народных училищах» 1864 г. Земская школа, в отличие от современной ей средней школы, следовала гуманистической педагогической традиции. Поведение детей не оценивалось каким-либо формальным образом, отсутствовала всякая система дисциплинарных взысканий; телесные наказания признавались категорически недопустимыми. Единственное, что мог сделать учитель в случае плохого поведения ученика, — высказать ему порицание (в крайнем случае — оставить в классе после занятий). Учителям предписывалось воздерживаться от жалоб на детей родителям, так как крестьяне были склонны жестоко наказывать детей<sup>32</sup>.

В 1870 г. было утверждено «Положение о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения», по которому женские училища первого разряда переименовывались в женские гимназии, а второго разряда — в женские прогимназии.

Жизнь гимназисток протекала под наблюдением классных дам и надзирательниц. Поведение подробно регламентировалось «Правилами внутреннего порядка». Придя в гим-

<sup>29</sup> Положение о кадетских корпусах, высочайше утвержденное 14 февраля 1886 года.

<sup>30</sup> Сборник постановлений по Министерству народного просвещения, т. 1. СПб., 1865, с. 1226.

<sup>31</sup> Очерки истории школы в педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века. Отв. ред. А. И. Пискунов. М., «Педагогика», 1976, с. 44.

<sup>32</sup> Смирнов Н. И. Руководящие указания к правильной постановке учебной части в одноклассных и двухклассных начальных училищах согласно Министерским программам и применительно к новым требованиям дидактики. — Рига: Изд. К. Г. Зихмана, 1914. — С. 46.

назию, ученица должна была вешать под определенным номером свое верхнее платье, после этого, оправив перед зеркалом свою прическу и одежду, показаться надзирательнице, которая осматривала ее внешний вид. Размещение в классе происходило по способностям и по «нраву». Воспитанницы, «склонные к разъяснению и с медленным пониманием», сидели на передних скамьях. По окончании уроков ученицы снова подходили к надзирательнице, чтобы проститься и дать ей возможность убедиться, что платье и вся одежда в порядке. За нарушение правил могли последовать различные взыскания: выговор преподавателя наедине, перед классом, одиночное сидение в классе, сообщение о проступке классной наставнице, исключение и т.д.<sup>35</sup>

Гимназисткам запрещалось в учебные дни посещать балы, танцевальные вечера не только одним, но даже с родителями. Девицам не разрешалось находиться в зале суда, где разбирались дела о «безнравственных поступках». Нежелательно было гулянье поздним вечером на улицах, бульварах и в публичных садах учениц без родителей и родственников<sup>34</sup>.

«Отличнейшие из учениц», с успехом окончившие полный общий курс ученья в женских гимназиях, награждались книгами и медалями, золотыми и серебряными<sup>35</sup>.

В 1871 г. был издан новый «Устав гимназий и прогимназий», в соответствии с которым название «гимназия» сохранялось лишь за классическими гимназиями, реальные гимназии ликвидировались. Целью традиционной гимназии было воспитание социальной элиты, людей, которые могли бы занимать должности в государственном аппарате, поэтому за ними по-прежнему сохранялось право приоритетного поступления в университеты. Новым «Уставом» было предложено удлинение срока обучения в классической гимназии, которое, по мысли Д. А. Толстого, предназначалось прежде всего для того, чтобы лишний год задержать молодежь в стенах учебного заведения и тем самым оградить ее от «вредного» и «тлетворного» влияния антиправительственных настроений. «Подчинение учащейся юношей еще на один дополнительный год ежедневному контролю, как относительно учебных их занятий, так и относительно самого образа их жизни, окажется несомненно благотворным и в нравственном отношении»<sup>36</sup>. Особенно опасным считалось проявление у учащихся самостоятельного мышления. Даже от сочинений выпускников гимназий не следовало, как говорилось в объяснительной записке к программам, «ожидать ни новизны или оригинальности мыслей, ни полноты содержания, которая требует многосторонних знаний и более зрелой обдуманности»<sup>37</sup>. В факте удлинения срока обучения ярко проявляется приоритет задач воспитания, охранительной функции образования по сравнению с задачами собственно предметного обучения.

«Устав» 1871 г. был дополнен в 1872 г. «Уставом реальных училищ», которые стали новым типом учебного заведения, дававшего общее и специальное образование. Такая структура обучения позволяла профессионально ориентировать учащихся, которые сразу после окончания училища могли приступать к практической деятельности. Выпускники реальных училищ имели право поступления лишь в высшие технические и сельскохозяйственные учебные заведения. Дисциплина в реальных училищах была довольно жесткой, приближенной к военной. Многие из учеников, особенно в начальных и средних классах, с такими порядками уживались плохо. Среди наиболее частых ученических проступков

<sup>35</sup> Шмид Е. История средних учебных заведений в России. СПб., 1878. С. 609.

<sup>34</sup> Макеева И. А. Первые женские средние учебные заведения в Вологодской губернии // Вологда: Краевед. альм. - Вологда, 1997.- Вып. 2. - С. 562-575.

<sup>35</sup> Сборник постановлений по министерству народного просвещения, т. IV, стр. 1620-29.

<sup>36</sup> Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века. М., 1954. — С. 69.

<sup>37</sup> Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям... — С. 220.

отмечали нерадивость, лень, неуспеваемость по отдельным предметам, нарушения дисциплинарных требований, в том числе установленной формы одежды (реалисты носили введенные специально для них черные мундиры с серебряными пуговицами и форменные фуражки с гербами), самовольные прогулки вне территории училища и традиционные драки с гимназистами (реалисты и гимназисты повсеместно враждовали между собой). Наказывали замечаниями, выговорами, арестом на несколько часов (иногда — в воскресенье), наиболее серьезные вещи — заключением в карцер<sup>38</sup>.

Изменения претерпела и система начального образования. В 1872 г. было издано «Положение о городских училищах», согласно которому преобразовывались уездные училища, на их базе создавались двухклассные начальные училища и городские училища. Двухклассные начальные училища имели пятилетний срок обучения. Городские училища имели шестилетний курс обучения. Для более правильного и всестороннего обсуждения вопросов, относящихся к воспитательной части училищ при них учреждались педагогические советы, имеющие заседания не менее одного раза в месяц. Обсуждению подлежали успехи и поведение учеников, а также меры для исправления ленивых и неисправных по поведению учеников<sup>39</sup>. Окончившие двухклассное народное училище имели право поступления на специализированные курсы и в учительские семинарии. Для окончивших городские училища организовывались одно–двухгодичные курсы счетоводов, бухгалтеров, чертежников, учителей и т. п.

Деятельность сельских школ определялась «Инструкцией для двухклассных и одноклассных сельских училищ Министерства народного просвещения» (1875 г.). Училища подчинялись министерству, дирекции и инспекторам народных училищ. При наличии средств «Инструкцией» допускалось введение в учебный план гимнастики, обучение ремеслам для мальчиков и рукоделию для девочек, а также садоводству, огородничеству, пчеловодству. Основу системы образования составляло формирование религиозно–нравственных качеств воспитанников. «Только в тесной связи школы с церковью, — писал М. Т. Порис–Меликов летом 1880 г., — заключается залог дальнейшего преуспевания народного просвещения, основанного на твердых религиозных началах ...»<sup>40</sup>. Директор Пинской гимназии И. Я. Шульгин смотрел на дело воспитания несколько «шире»: он полагал, что «все добродетели происходят или из религиозности, или из безусловной покорности властям»<sup>41</sup>.

Кроме государственных учебных заведений, существовали также частные школы, которые предлагали альтернативные формы образования. Особое место среди частных женских гимназий занимала петербургская Стоюнинская гимназия (1881 г.).

В. Я. Стоюнин критиковал поверхностное образование, которое делает из девочек благовоспитанных барышень, в то время как обществу нужны образованные и нравственно чистые матери, способные понять новые, лучшие стремления своих детей<sup>42</sup>. В гимназии отказались и от наказаний, и от поощрений, считая, что авторитет преподавателей и мнение класса имеет значительно больший воспитательный эффект. По словам В. Я. Стоюнина, «за учебным предметом и за преподающим лицом признана нравственная сила, кото-

---

<sup>38</sup> Реальное образование в дореволюционной России. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://wap.kherson.forum24.ru/?1-9-0-0000005-000-0-0> (дата обращения: 25.07.2023).

<sup>39</sup> Сборник постановлений по министерству народного просвещения, т. V, стр. 1178 — 1189.

<sup>40</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. Отв. ред. А.И. Пискунов. М., Педагогика, 1976. С. 45.

<sup>41</sup> Очерки истории школы в педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века. Отв. ред. А. И. Пискунов. М., «Педагогика», 1976, с. 50–51.

<sup>42</sup> На чём стояла стоюнинская гимназия (и на ком). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://pedsovet.org/article/na-cem-stoala-stouninskaa-gimnazia-i-na-kom> (дата обращения: 26.07.2023).

рая главным образом и должна воспитывать в школе»<sup>43</sup>.

В процессе обучения и воспитания педагоги стремились установить связь семьи и школы. Создатели гимназии считали, что дом и семья гораздо больше образуют человека, чем любое учебное заведение. Поэтому с родителями постоянно встречались и беседовали, обменивались информацией и мнениями, были введены родительские собрания.

Важная роль отводилась физическому развитию воспитанниц, программа которого была разработана П. Ф. Лесгафтом.

Центральное место в педагогической концепции П.Ф. Лесгафта занимали проблемы физического воспитания и образования детей. Это легло в основу методики, которая базировалась не на традиционном показе детям упражнений, а на словесном их описании учителем. По его мнению, это способствовало развитию памяти, воображения, мышления детей.

Самым распространенным типом начальной школы в России конца XIX в. были по-прежнему церковно-приходская школа и школы грамоты, находившиеся в ведении Святейшего синода. Последние открывались по инициативе приходских священников или других членов причта и утверждались главой епархии. Преподавание в них чаще всего вели священнослужители, после организации женских епархиальных училищ — учительницы, окончившие эти училища. 13 июня 1884 г. были утверждены «Правила о церковноприходских школах». «Школы сии, — говорилось в «Правилах», — имеют целию утверждать в народе православное учение веры и нравственности христианской и сообщать первоначальные полезные знания»<sup>44</sup>. §9 «Правил» гласил: «Приходские школы нераздельно с церковью должны внушать детям любовь к церкви и богослужению, дабы посещение церкви и участие в богослужении сделалось привычкой и потребностью сердца учащихся»<sup>45</sup>.

По определению Святейшего Синода от 2 июля 1886 г. за № 1412 высочайшим указом были введены в действие «Программы учебных предметов для церковно-приходских школ». Устанавливалось, что обучению в школах должно было предшествовать предварительное воспитание детей в семьях в духе православия и соблюдения христианских заповедей и обрядов. После домашнего наставления дети, начиная с семилетнего возраста, родителями направлялись в церковно-приходские школы. Во введении «Программы» был четко сформулирован основной принцип, на котором должна была строиться вся учебно-воспитательная работа этих школ: «Послушание матери-церкви — искреннее, в простоте сердца, как это свойственно детям.»<sup>46</sup> Этому был подчинен весь распорядок учебной жизни в церковноприходской школе. Учебный день неизменно открывался уроком закона божия при зажженной лампаде или свече перед классной иконой. Каждый урок начинался и заканчивался пением молитв. В праздничные и воскресные дни для всех учеников было обязательным посещение церкви.<sup>47</sup>

Как указывалось в «Положении о церковных школах ведомства православного исповедания» (1902 г.), главной задачей всех этих школ являлось «распространение в народе образования в духе православной веры и церкви», утверждение христианской нравственности и сообщение детям необходимых полезных знаний.

<sup>43</sup> Стоюнин В. Я. Избр. пед. соч. М., 1954, с. 222.

<sup>44</sup> Очерки истории школы в педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века. Отв. ред. А. И. Пискунов. М., «Педагогика», 1976, с. 81.

<sup>45</sup> Правила и программы для церковноприходских школ и школ грамоты. СПб., 1894.

<sup>46</sup> Собрание правил, законоположений и распоряжений Святейшего Синода о церковноприходских школах и школах грамоты. Сост. П. Сумароков. Вятка, 1899, с. 152.

<sup>47</sup> Очерки истории школы в педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века. Отв. ред. А. И. Пискунов. М., «Педагогика», 1976, с. 100.

Попытки связать школу с жизнью, дать детям некоторые практические навыки активно предпринимались деятелями профессионально-технического образования. В городских училищах со второй половины 1880-х гг. стал вводиться ручной труд (главным образом по дереву и, реже, по металлу). Тогда же преподавателем Петербургского учительского института К. Ю. Цирулем была составлена программа подготовки учителей начальной и средней школы по ручному труду, в которой подчеркивалось, что ручной труд имеет целью не ремесленную подготовку, а общее развитие ребенка: развитие трудовых навыков, глазомера, приучение детей к порядку, внимательности, настойчивости, к точному и быстрому выполнению всякой работы.<sup>48</sup>

Широкое обсуждение проблем трудовой школы, богатый опыт воспитания и обучения в учреждениях, не входивших в систему Министерства народного просвещения, не могли не отразиться на государственной политике в области образования, особенно в период подготовки его реформ. На этот факт обратил внимание, в частности, П. Ф. Каптерев, который писал, что правительство открывало государственные школы, финансировало и управляло ими, но педагогическую сторону обычно организовывало общество.

Первые шаги реформирования средней общеобразовательной школы «сверху» были сделаны министром народного просвещения Н. П. Боголеповым, издавшим 8 июля 1899 г. циркуляр, в котором приводился перечень недостатков средней школы и объявлялось о создании специальной комиссии по их устранению. Комиссия подходила к реформированию средней общеобразовательной школы, по признанию министра, постепенно и осторожно. Представленный комиссией проект сохранял основы классической гимназии и реального училища как основных типов средней школы. В нем указывалось на существование односторонней ориентации на умственное развитие учащихся и предлагалось основательно проработать вопрос о физическом воспитании детей. Проблема специальной подготовки должна была решаться путем расширения сети профессиональных учебных заведений в системе Министерства народного просвещения. Идея же введения уроков ручного труда в средние общеобразовательные школы поддержки не получила.

Следующий шаг в реформировании средней общеобразовательной школы был сделан Министерством народного просвещения под руководством П. С. Ванновского, назначенного на пост министра 24 марта 1901 г. Комиссия под его руководством разработала проект «Основных положений устройства общеобразовательной средней школы». По этому проекту намечалось создать единый тип среднего общеобразовательного учебного заведения с семилетним курсом обучения. Ручной труд наряду с гимнастикой и военными упражнениями, как необязательный предмет, включался в программу всех классов, кроме последнего (в первых трех классах по 4 часа в неделю, в остальных — по 2 часа).

Попытки П. С. Ванновского, затрагивавшие самые назревшие вопросы реформирования школы, вызвали негативную реакцию защитников классической системы образования. Николай II, ознакомившись с проектом, высказал свое неудовольствие по поводу несвоевременной ломки школы, что представлялось ему крайне опасным и вредным. После отставки П. С. Ванновского все изменения, которые были им внесены в среднюю общеобразовательную школу, были постепенно устранены.

Первая мировая война побудила общественные силы усилить требования радикальных перемен в области народного образования, переоценку взгляда на общеобразовательную подготовку молодежи. В 1915 г. на пост министра просвещения был назначен граф Павел Николаевич Игнатьев, авторитетный общественный деятель и политик. Первые его шаги

---

<sup>48</sup> Очерки истории школы в педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века. Отв. ред. А. И. Пискунов. М., «Педагогика», 1976, с. 102.

на этом посту были направлены на смягчение противоречий между стремлением ответственности к коренным реформам в области образования и политикой правительственных верхов, которые пытались сохранить все по-старому. При министерстве были созданы различные комитеты и комиссии, такие как комиссия по реформе начальной школы (с участием городов и земств), комитет по средней школе (совместно с членами правительства и Государственной думы), комитет по профессиональной подготовке и т.д. В этих комиссиях и комитетах рассматривались предложения и записки от отдельных учебных заведений, ученых и частных лиц, желавших участвовать в преобразовании школы.

Пытаясь решить вопрос о месте каждого предмета в учебном плане средней общеобразовательной школы, авторы проекта разделяли их на воспитательные и образовательные. К воспитательным были отнесены рисование, пение, ознакомление с памятниками искусства, гимнастика, ручной труд и практические занятия по естествознанию, химии и физике. Все остальные предметы относились к образовательным. Таким образом, авторы проекта реформы сделали некоторую попытку связать общеобразовательную подготовку учащихся с подготовкой к практической деятельности.

Практические занятия, по мнению авторов проекта, дисциплинируют устойчивость и точность мысли, способствуют выработке приемов аккуратной работы, упражняют органы чувств, помогают развитию наблюдательности, живого интереса к реальному миру и его явлениям, способствуют приобретению элементарных знаний и навыков технического характера. Такое понимание значения практических занятий получило отражение в объяснительных записках к программам по всем предметам естественнонаучного цикла, где было точно определено количество часов на практические занятия в зависимости от направления обучения.

В проекте реформы была сделана попытка воплотить в жизнь требования демократически настроенного учительства и ученых-педагогов о введении ручного труда в школу как отдельного предмета. Авторы подчеркивали, что педагогический ручной труд должен стать средством воспитания и образования школьника, а не готовить учеников общеобразовательной школы к тому или иному ремеслу как профессии, обеспечивающей им заработок. В связи с этим предлагалось изучать не одно какое-то ремесло, а основные элементы из разных ремесел, научить учащихся пользоваться разнообразными инструментами, выполнять не отдельные операции, а изготавливать целые предметы, в основном утилитарного назначения. Таким образом, введение ручного труда как учебного предмета в среднюю общеобразовательную школу должно было, по мнению реформаторов, стимулировать развитие межпредметных связей, что могло бы способствовать более глубокому освоению учащимися различных школьных предметов, воспитывало бы их самостоятельность, инициативу, творчество, содействовало бы нравственному, умственному, физическому, эстетическому воспитанию подрастающего поколения.

Уделял внимание разработке проблем соотношения общего и профессионального образования В. П. Вахтеров. Последовательно борясь за общеобразовательный характер школы, он также считал необходимым введение в школе уроков труда, ознакомление учащихся с трудовыми навыками и процессами. «Школа призвана не только всесторонне развивать учащихся, но и готовить их к выбору в будущем специальности, выявляя способности, склонности, интересы и возможности школьников»<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. С.239–240.

Политика либерального министра дальнейшего развития не получила.

Создание школ по образцу зарубежных, так называемых «новых школ», строилось на принципах совместного обучения, трудового воспитания, ученического самоуправления и т. д. При содействии группы ученых Новороссийского университета и местных педагогов в 1881 г. А. С. Трачевским было открыто частное учебное заведение под названием «Новая школа». В школе были отменены отметки и вещественные награды. Отзывы о поведении ученика записывались в его дневник, где имелись чистые листы для переписки учителей с родителями. В конце каждой учебной трети составлялась подробная характеристика учащегося. В основу всей учебно-воспитательной работы были положены любовь к детям и уважение к их человеческому достоинству. Большое внимание уделялось эстетическому воспитанию<sup>50</sup>. В практику учебной работы были введены «поучительные» прогулки (экскурсии) за город, на море, в каменоломни, на фабрики и заводы. В школе устраивались публичные лекции для учащихся, литературно-музыкальные вечера<sup>51</sup>. Стоит отметить также школу Е. С. Левицкой в Царском Селе (1900 г.), гимназию Е. Д. Петровой в Новочеркасске (1906 г.), гимназию О. Н. Яковлевой в Голицыне под Москвой (1910 г.) и др.

В начале XX в. по инициативе интеллигенции в городах, пригородных поселках и даже в сельской местности стали организовываться «вольные» школы, в которых к управлению внутренней жизнью привлекались учащиеся и их родители. В них организовывались различные клубы, кружки для учащихся, вводилось самоуправление (мужская гимназия С. А. Столбцова, женские гимназии Ю. С. Ивановой и М. Д. Могилянкой, мужская гимназия Л. Д. Лентовской и др.). В Москве были созданы школы с совместным обучением, среди которых большой популярностью пользовались гимназии Е. А. Кирпичниковой и Е. А. Репман, «новая школа» М. Х. Свентицкой, детское училище Е. П. Залесской.

Характерной особенностью конца XIX — начала XX вв. было появление сельских гимназий, расположенность которых в сельской местности, близость к природе, сильное включение учащихся в труд позволяли совершенно по-новому подойти к решению задач трудового, эстетического, физического воспитания, увязывать обучение с сельскохозяйственным трудом. Такие школы открывались в Самарской и Рязанской губерниях, в Подмосковье (в подмосковных поселках Красково-Малаховке, Останкине, Ростокине, Лосиноостровском, в селах Озеры, Всехсвятское, Бронницы, Щелково).

Учеными-педагогами и представителями демократически настроенной интеллигенции предпринимались попытки обосновать теоретически и реализовать на практике организацию образовательно-воспитательных учреждений, отличавшихся от традиционных школ не только содержанием образования, но и организацией учебно-воспитательного процесса. Идеи развития творческих сил и способностей ребенка, его активности и самостоятельности, уважения к детской личности, развивающей роли труда были положены в основу созданного сторонниками «свободного воспитания» «Дома свободного ребенка». Организатором этого учреждения был К. Н. Вентцель, полагавший, что воспитание и образование детей в школах должно осуществляться в процессе включения их в повседневную жизнь, в тесной связи с производительным творческим трудом. Весь учебно-воспитательный процесс, по мнению сторонников свободного воспитания, должен был строиться только в соответствии с закономерностями развития ребенка, в тесной

<sup>50</sup> Очерки истории школы в педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века. Отв. ред. А. И. Пискунов. М., «Педагогика», 1976, стр. 149–150.

<sup>51</sup> Трачевский А., Трачевская Ю. Отчет о «Новой школе» за 1882/83 учебный год (второй год существования). — «Одесский вестник», январь 1884 г., № 6, 7, 9 и 10.



взаимосвязи с окружающей средой. Важнейшим природосообразным путем воспитания признавалось включение ребенка в свободную творческую деятельность: познавательную, художественно-творческую, игровую, труд, общение. На основе этого принципа сторонники концепции свободного воспитания разрабатывали проблему индивидуального подхода в обучении.

Появление новых типов школ в конце XIX — начале XX вв. указывало на то, что различные слои российского общества стали активно участвовать в практическом реформировании школы, проявляя плюрализм педагогических подходов к решению задач образования и воспитания подрастающего поколения. Однако, несмотря на различие подходов при организации новых школ, можно выделить то общее, что их объединяло.

Прежде всего следует отметить значительные изменения в содержании образования. Много внимания уделялось факультативным занятиям, организации кружков и клубов по интересам. Одновременно шел поиск рациональных форм организации учебных занятий. Все это позволяло активизировать учебный процесс, вызывая у школьников интерес к знаниям, развивая у них навыки самостоятельной работы.

Использование «трудового принципа» и «трудовых активных методов» стало отличительной чертой многих опытных школ. Вопросы организации, содержания, форм и методов учебно-воспитательного процесса в «трудовой школе» отражались на страницах печати, рассматривались в работе учительских съездов. Примечателен в этом отношении съезд, созванный по инициативе Петербургского общества грамотности и проходивший с 22 декабря 1913 г. по 3 января 1914 г. Участники съезда подвергли резкой критике старую школу за схоластичность обучения, отрыв от жизни, за книжность и словесность и противопоставили ей трудовую школу. Значительное место в работе съезда заняло обсуждение вопросов о целях и задачах трудовой школы. Выступавшие доказывали необходимость введения в общеобразовательную школу трудового начала как важного средства развития личности в целом.

На съезде разгорелась острая борьба по вопросу о начальной школе. Большинство участников съезда высказались против всяких попыток профессионализации народной школы, подчеркивая, что главное в школе — это приучение учащихся к творчеству, активной деятельности, осмыслению окружающей жизни.

В конце XIX — начале XX в. в общественном движении в России начинает принимать активное участие социал-демократия. Выдвигая свою политическую программу, социал-демократы касались и проблем народного образования.

II съезд РСДРП (1903 г.) официально принял партийную программу, в которой указывалось на необходимость, после свержения самодержавия, проведения таких демократических преобразований, как отделение церкви от государства и школы от церкви, обязательное бесплатное общее и профессиональное образование для детей обоюбого пола до 16 лет. В программе РСДРП содержались требования запретить использовать на предприятиях детский труд (до 16 лет), сократить для подростков 16 — 18 лет рабочий день до 6 часов.

Пропагандистом идей социал-демократов, а затем и большевиков в области организации народного образования была Н. К. Крупская. Она полагала, что целью школы, которая является важным социальным институтом, является подготовка подрастающего поколения к жизни в классовом обществе, и обращала внимание общественности на отделение школы от церкви и упразднение в школе полицейского надзора<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А. И. Пискунова. — 2-е изд., испр. и дополн. — М.: ТП «Сфера», 2001. С.222-229.

В дореволюционной гимназии акцент в воспитании делался на формировании определенного уклада жизни и помещении ребёнка в эту педагогически целесообразно организованную среду. Уклад жизни рассматривался как главный воспитательный фактор, но в обучении преобладали словесные методы; это вызывало определенные противоречия, которые активно пыталась преодолеть в своей деятельности педагогическая общественность. В разнообразных попытках изменения школы проявились стремления уйти от словесного подхода и выйти на более глубокую связь обучения с жизнью.

## ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ В ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД

История развития детского движения в дореволюционный период в рамках классификации развития детского движения в России Т. В. Трухачевой<sup>53</sup> включается в «допионерский период», который она рассматривает до 1924 г. В рамках нашего исследования мы рассматриваем дореволюционный период развития детского движения до 1917 г.

Теоретической и методической базой оформления детского движения в социально-педагогическую, национальную, специфическую реальность в XIX в. послужили идеи гуманистического воспитания: новый взгляд на ребенка как на субъекта этого процесса. Они развивались в трудах отечественных ученых — В. М. Бехтерева, В. П. Вахтерова, С. И. Гессена, М. И. Демкова, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, А. Н. Острогорского, В. В. Розанова, М. М. Рубинштейна.

Потребность детей в совместности, в самозащите, в пробе своих сил, в самореализации побуждала детей создавать свои союзы, тайные общества, объединения по интересам, например, клуб пинкертонов или союз библиофилов<sup>54</sup>.

Развитие ученических и молодежных движений разной направленности — общая характеристика первого опыта детского и молодежного движения. Оно не ограничивалось лишь рамками учебного заведения; движение вышло во внешнюю сферу. Спектр движения был широким, многообразным по целевой и содержательной направленности<sup>55</sup>.

В 1907 г. Тифлисское молодёжное гимнастическое общество стало называться «Сокол», что принято считать началом сокольского движения в России. Оно поддерживалось П. А. Столыпиным, Л. Н. Толстым, А. П. Чеховым. Идеи основы движения заключались в «благородном стремлении к телесному, нравственному и духовному оздоровлению и усовершенствованию личности и народа»; декларировалось, что русское сокольство должно служить одним из элементов «спаяния племён» империи во имя её «блага и мощи» как «великого славянского государства»<sup>56</sup>. Сокольская гимнастика преподавалась в средних учебных заведениях Министерства народного просвещения, получив тем самым широкое распространение среди молодежи. Ежегодно члены сокольского движения собирались на слётах — массовых спортивных фестивалях. Отсюда ведётся история термина «слёт»,

<sup>53</sup> Трухачева Т.В. Периодизация детского движения России // Социокинетика: книга о социальном движении в детской среде. В 2-х частях/ Сост. и ред. Т.В.Трухачева, А.Г. Кирпичник. — Москва, 2000. — Ч. 1. — с.86 — 108.

<sup>54</sup> Платонова С. М. Роль руководства взрослых в пионерской организации и его влияние на становление личности пионера. // Историзм и современность воспитания в детском общественном движении: Сборник науч.-метод. мат. об ист. пионер. организ. и совр. детск. общ. движ. Под науч. ред. Л. С. Нагавкиной. — СПб: ГБНОУ «СПБ ГДТЮ», «Трактат», 2022. С. 48.

<sup>55</sup> Алиева Л. В. Становление и развитие отечественного детского движения как субъекта воспитательного пространства. Москва, 2022. С. 20.

<sup>56</sup> Кадилин П. И. Сокольская идея в России // Российский Сокол. — 1914. — октябрь. — С. 14–16.

который сегодня означает «съезд, собрание членов, представителей какой-нибудь массовой организации»<sup>57</sup>.

Подход к ребенку как активной, созидательной личности требовал изменения среды его развития. Практика отвечала на новые педагогические идеи возникновением самых различных внешкольных структур<sup>58</sup>. В конце XIX в. известный отечественный педагог П. Ф. Лесгафт организовал детские площадки, катки, экскурсии и прогулки для детей из малоимущих семей и в 1893 г. создал «Общество содействия физическому развитию детей». С. Т. Шацкий начал свою педагогическую деятельность с организации в 1905 г. клубов для детей рабочих окраин Москвы. Позднее он создал детское просветительское общество «Сетлемент» и общество «Детский труд и отдых». Продолжением его работы по сплочению и воспитанию подрастающего поколения явилась летняя трудовая колония «Бодрая жизнь», основанная в 1911 г. Около 80 детей собирались в трудовой колонии на лето. Многие из них посещали детские клубы в течение года. Основой деятельности детей в колонии был общественно-полезный труд<sup>59</sup>.

Исторические события начала XX в., происходящие в Российской империи, (внутренние и внешние войны; общий кризис общества и государства) придали зарождающемуся российскому детскому движению социально-политическую, гражданско-патриотическую направленность.

Детское движение постепенно становилось важным звеном в решении проблем воспитания подрастающего поколения в общегосударственном масштабе, было востребовано российским обществом<sup>60</sup>.

Кризис системы образования начала XX в. в сочетании с прочими общественными факторами стимулировал активность учащихся — особую социальную группу детей и юношества. В период революции 1905 г. школьники создавали ученические самоуправляемые сообщества, трудовые артели, отряды в целях борьбы за свои права.

Специфику зарождавшемуся отечественному детскому движению придали детские объединения политической направленности, отражавшие обострившуюся политическую борьбу, создававшиеся различными партиями, движениями, преимущественно во внешкольной социальной среде. Детские группы имели практически все политические партии России, выражавшие интересы определённого класса (социалисты, монархисты, кадеты, октябристы и др.). Эта связь с жизнью и условиями конкретного времени является характерной чертой детского движения, которая сохранилась до настоящего времени.

Стихийное и целенаправленно организуемое детское движение, принимавшее характер устойчивого фактора действительности, привлекло внимание государства. В связи с военной угрозой для России правительство в 1908 г. приступило к военно-патриотической подготовке подрастающего поколения к защите Родины через создание внешкольных детских организаций<sup>61</sup>. Это стало первым опытом взаимоотношений государства и детского движения, сложившимся в процессе возникновения движения «потешных» и скаутизма (10-е гг. XX века).

<sup>57</sup> Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. Т. 4. С – Ящурный / гл. ред. Б. М. Волин и проф. Д. Н. Ушаков; сост. проф. В. В. Виноградов, проф. Г. О. Винокур, проф. Б. А. Ларин, С. И. Ожегов, Б. В. Томашевский, проф. Д. Н. Ушаков; под ред. проф. Д. Н. Ушакова. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1940. С. 263.

<sup>58</sup> Алиева Л. В. Становление и развитие отечественного детского движения как субъекта воспитательного пространства. Москва, 2022. С. 18–19, 23, 24.

<sup>59</sup> Ляхов А. В., Кобзева Л. Н. Теория и практика деятельности детских и молодежных общественных организаций. Учебное пособие. – Пятигорск: РИА-КМВ, 2021. С. 24.

<sup>60</sup> Российское образование на рубеже веков. – Под ред. С.Ф.Егорова. – М., 1996. С.

<sup>61</sup> Царёва Н. П. Детское общественное движение как отклик на вызовы времени. // Историзм и современность воспитания в детском общественном движении: Сборник науч.-метод. мат. об ист. пионер. организ. и совр. детск. общ. движ. Под науч. ред. Л. С. Нагавкиной. – СПб: ГБНОУ «СПБ ГДТЮ», «Трактат», 2022. С. 33

«Потешные» команды из детей сначала сельского, а затем и городского населения, были созданы в память о «потешных войсках» Петра I. Это были летние военизированные отряды, в которых отставные офицеры учили мальчиков маршировать строем, петь строевые песни, выполнять приемы деревянными ружьями<sup>62</sup>. Воспитательный смысл деятельности заключался в освоении традиций военизированного образа жизни, лозунг деятельности: «Вера в бога. Верность Государю и Отечеству. Помощь ближнему»<sup>63</sup>. Кроме программ и практических рекомендаций, выходивших отдельными брошюрами, для пропаганды движения был образован журнал «Потешный». О потешных писали такие массовые издания как «Русский спорт», «Русский инвалид», «Огонек», «Нива», «Воин и пахарь», «Новое время», «Вокруг Света».

Родоначальником детского и молодежного движения в России принято считать скаутское движение. Уже на первом этапе обозначилась специфика российского скаутского движения: поддержка со стороны государственных, военных и спортивных ведомств с целью воспитания гражданина-патриота и защитника государственных устоев.<sup>64</sup> Первые скаутские отряды создаются в Царском селе под Санкт-Петербургом (1909 г., патруль русских скаутов «Бобер», организатор – офицер О. И. Пантюхов), в Москве (1910 г., руководитель – штаб-ротмистр Г. А. Захарченко). Николай II посещает первый отряд скаутов, а царевич Алексей вступает в этот отряд. Г. А. Захарченко обращает особое внимание на скаутинг, как результативную педагогическую систему; иностранное слово «скаут» он заменяет на русское – «разведчик». В 1910–1911 гг. публикуются первые пособия по детскому отечественному движению: Г. А. Захарченко «Юный разведчик», О. И. Пантюхов «В гостях у бойскаутов», «Памятка юного разведчика», Я. Гудко «Юный разведчик». Скаут-мастера оценивали скаутские организации как уникальные «воспитательные системы для будущих граждан», считали их «новой и эффективной формой общественного социального воспитания»<sup>65</sup>.

Скаутизм — это система самовоспитания, саморазвития посредством Обещания и Законов, обучение посредством “делания”, участия в общественно полезной деятельности; работы в малых группах и прогрессивных стимулирующих программ, осуществляемых преимущественно на природе. Эти идеи были реализованы в работе с детьми и подростками через длительные воспитывающие игры (“Стаи волчат и птенчиков”, «Волгарята» и др.)<sup>66</sup>.

Скаутизм, по мнению И. Н. Жукова, — это гораздо больше, чем просто радость игры на воздухе, походов и лагерей. Это образ жизни, это путь превращения мальчика в гражданина с чувством долга, это наука о том, как быть полезными другим, стать гражданином с характером, физически сильным, умственно развитым, морально стойким<sup>67</sup>. Программа деятельности скаутских организаций включала закаливание организма, формирование гигиенических навыков, самообслуживания, развитие интереса к технике, воспитание любви к искусству<sup>68</sup>.

---

<sup>62</sup> Григорова В. К. Потенциал скаутинга. // Теория, история, методика детского движения. Выпуск VII. М., 2006. С. 144.

<sup>63</sup> Нагавкина Л. С. Исторический опыт и современность воспитания в российском детском движении. // Историзм и современность воспитания в детском общественном движении: Сборник науч.-метод. мат. об ист. пионер. организ. и совр. детск. общ. движ. Под науч. ред. Л. С. Нагавкиной. – СПб: ГБНОУ «СПБ ГДТЮ», «Трактат», 2022. С. 64.

<sup>64</sup> Алиева Л. В. Становление и развитие отечественного детского движения как субъекта воспитательного пространства. Москва, 2022. С. 21–22.

<sup>65</sup> Басов Н. Ф. Прошлое в настоящем. // Теория, история, методика детского движения. Выпуск VII. М., 2006. С. 81.

<sup>66</sup> Борисова Л. А. Историко-педагогический анализ концепций детского движения в России. М., 1963. С. 15.

<sup>67</sup> Григорова В. К. Потенциал скаутинга. // Теория, история, методика детского движения. Выпуск VII. М., 2006. С. 145.

<sup>68</sup> Ляхов А. В., Кобзева Л. Н. Теория и практика деятельности детских и молодежных общественных организаций. Учебное пособие. – Пятигорск: РИА-КМВ, 2021. С. 25.

Скаутизм использовал принципы игры, романтики, учет склонности ребят ко всему героическому, таинственному, возможность общения с природой в условиях лагерей, чтобы «облагородить эти потребности и свойства юной души, стремясь вызвать в молодежи чувство ответственности за себя и других, мужество, душевное благородство, активность и физическое здоровье»<sup>69</sup>.

В 1914 г. под патронажем полковника О. И. Пантюхова создается общество содействия скаутам «Русский скаут», получившее распространение в различных городах. Они определяли в своих уставах, что «каждый отряд должен подчиняться указаниям совета общества и приписаться к ближайшему отделению его». Цели были достаточно возвышенные: «Вне всяких политических задач и партий содействовать нравственному и физическому развитию юношества»<sup>70</sup>.

С первых шагов проявилось неоднозначное отношение к скаутизму, критика его за «военную ориентацию» молодёжи. Современники при этом выделяли эмоциональные, нравственные, религиозные аспекты деятельности скаутов; деятельность самовоспитывающую, самообразующую, формирующую позицию субъекта своего «Я», социально-духовно, граждански окрашенную<sup>71</sup>.

В 1915 г. в Киеве организуется первый отряд девочек-скаутов. Ими организовывались различные праздники, осуществлялась помощь взрослым в уборке урожая, собирались пожертвования, работали в военных госпиталях, помогали раненым<sup>72</sup>.

Для помощи армии и раненым в 1916 г. создавались организации, которые стремились объединить учащихся. Типичным детским объединением клубного типа был созданный силами учащихся, родителей и педагогов в середине февраля 1916 г. в Рязани «Дом юношества», при котором была развернута активная деятельность: филантропическое устройство швейных мастерских для работы на нужды армии, организация сельскохозяйственных дружин, устройство «Бюро труда учащихся», организация детских садов, яслей и очагов для детей беженцев и воинов; умственное развитие (избы-читальни, лекции) и другие направления.

Оригинальными формами детского объединения, привлечшими к себе внимание педагогов, стали возникшие с лета 1916 г. сельскохозяйственные дружины (артели), школьные кооперативы. Артели учащихся создавались в связи с нехваткой рабочих рук по инициативе «частных интеллигентных лиц», самих учащихся, благотворительных организаций, земств и других общественных организаций. Дружины пользовались большой симпатией крестьян и сельской интеллигенции, которая всячески содействовала этим патриотическим начинаниям.

«Майские союзы» появились в этот же период, их цель заключалась в «защите птиц от истребления», охране от разорения их гнезд, в снабжении их пищей в зимнее время и вообще в охране животных от жестокого с ними обращения. Движения стали создаваться на базе российских школ в городах и сёлах и объединяли детей и подростков от семи до семнадцати лет. Программа «Майских союзов»<sup>73</sup> имела целью развивать в детях гуманное чувство ко всем живым существам, любовь к природе и разумное отноше-

<sup>69</sup> Жуков И. Н. Стаи волчат и птенчиков. Длительные воспитывающие игры. – Архангельск, 1921.

<sup>70</sup> Из устава общества «Русский скаут» в Москве, учрежденного в 1914 г. полковником О. И. Пантюховым, В. В. фон-Мекк, В. А. Лотовым и В. С. Преображенским.

<sup>71</sup> Преображенский В. С. Бой-скауты, практическое воспитание по системе Баден-Пауэрла. М., 1915.

<sup>72</sup> Ляхов А. В., Кобзева Л. Н. Теория и практика деятельности детских и молодежных общественных организаций. Учебное пособие. – Пятигорск: РИА-КМВ, 2021. С. 24.

<sup>73</sup> Богуславский М. В. Как мы дошли до жизни такой? // Теория, история, методика детского движения. Выпуск VII. М., 2006. С. 69–70.

ние ко всем ее дарам. Это по своей сути были предтечи экологического движения!

В дореволюционный период развития детского движения в России сложились такие его специфические особенности как связь детского движения с жизнью, с государством и общественно-политическим движением в стране, наличие потребности детей и педагогов в объединении по интересам и совместной деятельности различной направленности. В начальный период становления детского движения государство не выступало в качестве его регулятора, но оказывало поддержку, что способствовало росту и распространению скаутизма.

В рассматриваемый период сложилась методическая организация детского движения, были сформированы основные компоненты содержания воспитания: военно-патриотический, политический, экологический, трудовой, эстетический, познавательно-просветительский. Сложилась система методов и форм организации деятельности детей по развитию личности через формирование ценностных ориентиров, духовных и нравственных принципов.

Важными факторами, определяющими успешность детского движения, стали ориентиры, определяющие взаимодействия детей и взрослых. Взрослые организаторы детского движения играли ключевую роль в воспитательном процессе, воплощая идеалы детских движений в практическую деятельность и оказывая детям необходимую поддержку.

Детские общественные движения оказали влияние на государственную систему образования. Их идеи и методы стали источником вдохновения педагогической общественности, для совершенствования деятельности школ особенно в области физического воспитания и патриотической подготовки. Внедрение сокольской гимнастики в средних учебных заведениях Министерства просвещения стало одним из ярких примеров такого влияния.

## 2.2. СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ В ПЕРИОД ДО 1950–Х ГГ.

### РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ В ПЕРИОД С 1917 Г. ДО 1950–Х ГГ.

С первых лет существования советская власть в СССР обращала внимание на проблемы детства и искала пути и способы социальной защиты детей. Совет народных комиссаров (СНК) специальным декретом от 9 января 1918 г. отменил суды и тюремное заключение для малолетних и несовершеннолетних, выделил в отдельное рассмотрение дела о несовершеннолетних правонарушителях. Этим декретом была образована особая межведомственная комиссия, занимавшаяся делами несовершеннолетних, в которую входили представители ведомств общественного призрения, народного просвещения и юстиции с обязательным присутствием врача.

После революции началось реформирование существовавшей системы образования: закрывались частные учебные заведения, ликвидировались прежние структуры управления школьным делом, запрещалось преподавание древних языков и религии. 5 февраля 1918 г. декретом Совнаркома была отделена церковь от государства и школа от церкви<sup>74</sup>.

27 мая 1918 г. П. Н. Лепешинский, заведующий отделом реформы школы Наркомпроса представил Государственной комиссии по просвещению тезисы, определявшие общее направление реформы школы<sup>75</sup>: «Труд умственный и труд физический должны рассматриваться в школе как две стороны одной и той же сущности человеческого творчества»<sup>76</sup>.

Начало истории советской школы положили два документа: «Положение о единой трудовой школе РСФСР» (30.09.1918 г.) и «Основные принципы единой трудовой школы» (16.10.1918 г.). Предполагалось сделать школу общедоступной, подлинно народной, бесплатной, обязательной, единой и трудовой, общей для обоих полов, светской. В бывшие мужские гимназии, школы, училища, вузы должен был проводиться добор девочек и наоборот, «чтобы количество учащихся обоего пола по классам было возможно более равномерно»<sup>77</sup>. Применение бальной системы для оценки познаний и поведения были упразднены<sup>78</sup>. Подчеркивалось, что цель трудовой школы «не дрессировка для того или иного ремесла, а политехническое образование, дающее детям на практике знакомство с методами всех важнейших форм труда, частью в учебной мастерской или на школьной ферме, частью на фабриках, заводах и т. п.»<sup>79</sup>

Вовлечение учащихся в трудовую деятельность рассматривалось как важнейшее условие воспитания гражданских качеств, настойчивости, трудолюбия, духа солидарности и др. А. В. Луначарский, назначенный на должность наркома просвещения РСФСР,

---

<sup>74</sup> Об отделении церкви от государства и школы от церкви // Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917 — 1918 гг. — М.: Управление делами Совнаркома СССР, 1942. — С. 286 — 287.

<sup>75</sup> Королев Ф. Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики (1917–1920), с. 150.

<sup>76</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. (1917–1941 гг.) / Отв. ред. Н.П. Кузин, М. Н. Колпакова, З. И. Равкин. — М.: Педагогика, 1980. С. 46.

<sup>77</sup> О введении обязательного совместного обучения: постановление Наркомпроса РСФСР от 31.05.1918 // Известия ВЦИК Советов. 31 мая 1918. № 109.

<sup>78</sup> Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. / Сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. — М.: Педагогика, 1974. — С. 133.

<sup>79</sup> Белозерцев Е. П. Образование: историко-культурный феномен. Курс лекций [Текст]. СПб.: Издательство Р. Арсланова «Юридический центр Пресс», 2004. — 704 С.

считал, что при радикальном переустройстве школы труд должен играть в ней важную роль, но за ним непременно надо сохранить его воспитательную силу<sup>80</sup>.

Стремясь преодолеть отрыв школы от жизни, отдел реформы школы указывал в «Декларации о единой трудовой школе» на необходимость активной практики в школьном обучении (труд в мастерских, лабораторные занятия, наблюдения, опыты и т.д.). Характерны в этом плане материалы единой трудовой школы по языковым дисциплинам. В программах подчеркивалась необходимость овладения навыками живой (устной) речи, чтения и письма, давались рекомендации учителям по организации литературных журналов, широкого использования инсценировок в практике обучения языку. Указывалось также на необходимость учить школьников оформлять лозунги и плакаты, записывать свои наблюдения, составлять письменные отчеты о проделанной работе и т. д. В школах поощрялись самостоятельные занятия учащихся с книгой, газетой, журналом. Широкий размах приобрели экскурсии (природоведческие, производственные, обществоведческие и др.), помогающие учащимся полнее и глубже познать природу, жизнь и труд людей<sup>81</sup>. Большое место отводилось всестороннему развитию личности учащихся, в частности, физическому и эстетическому воспитанию: гимнастике, играм, спорту, ритмике, рисованию, лепке, пению и музыке.

В «Декларации» также провозглашалось уважительное отношение к детям. Учащимся предоставлялись широкие возможности для проявления инициативы, создавались ученические организации с широкими полномочиями, при советах физической культуры территориальных округов создавались школьные комиссии<sup>82</sup>.

Касаясь вопросов производительного труда учащихся и самообслуживания, Н. К. Крупская подчеркивала, что самообслуживания бояться не надо, что в труде такого характера ребенок усваивает известные нормы общежития, узнает; что такое долг, солидарность, ответственность, что очень важно для социалистического формирования личности<sup>83</sup>.

Массовое распространение получило в школьной практике в первые годы Советской власти ученическое самоуправление, в основе которого была организация коллективного труда учащихся. Во многих школах учащиеся были наделены реальными правами по руководству жизнью школы, по организации ее хозяйственной деятельности, что в ту пору имело немаловажное значение. Нередко школьное самоуправление строилось по образцу и подобию государственных учреждений. В Костроме, например, существовал «ученический губисполком», объединявший ученические исполкомы школ города<sup>84</sup>.

Указывая на роль взрослого в детском коллективе, А. В. Луначарский утверждал, что привлечение детей к решению всех вопросов работы школы — «совершенно ненужная игра в демократию. Самоуправление учащихся в их собственных делах возможно, но отдавать в их руки судьбу школы, это значит совершенно свести к нулю значение учителя»<sup>85</sup>. Н. К. Крупская высказывалась против неограниченных функций школьного

---

<sup>80</sup> Народное просвещение, №16 (приложение к «Известиям ВЦИК», 1918, 7 сент.)

<sup>81</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: 1917–1941 гг. / Отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. – М.: Педагогика, 1980. (Акад. Пед. наук СССР, НИИ общей педагогики). С. 50–51, 61, 72.

<sup>82</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: 1917–1941 гг. / Отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. – М.: Педагогика, 1980. (Акад. Пед. наук СССР, НИИ общей педагогики). С. 86.

<sup>83</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: 1917–1941 гг. / Отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. – М.: Педагогика, 1980. (Акад. Пед. наук СССР, НИИ общей педагогики). С. 45.

<sup>84</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: 1917–1941 гг. / Отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. – М.: Педагогика, 1980. (Акад. Пед. наук СССР, НИИ общей педагогики). С. 83.

<sup>85</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. (1917–1941 гг.) / Отв. ред. Н.П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. – М.: Педагогика, 1980. С.83–86.



самоуправления. По её мнению, это «приучит только детей говорить то, чего не понимаешь, особенно в программных вопросах, где нужен широкий кругозор и умение выбрать то или иное решение»<sup>86</sup>.

Нередко предоставленные самим себе, лишённые педагогического руководства, учащиеся не справлялись с решением сложнейшей задачи — обеспечения новой, сознательной дисциплины. Отсутствие единых взглядов и единой линии в деятельности педагогических коллективов приводило нередко к падению дисциплины среди учащихся. «Прихожу в школу, — рассказывал в 1919 г. П. П. Блонский. — ...Дети всецело предоставлены самим себе... Шум, грязь, драки... «Что это такое?» — «Это естественное воспитание», — с любезной улыбкой отвечает учитель. Он не понимает, что жить без взрослых для детей неестественно», что «именно взрослые являются проводниками культуры в детскую жизнь»<sup>87</sup>. Таким образом, была обозначена проблема роли взрослого в детском коллективе.

По инициативе и предложению ЦК РКСМ в конце 1918 г. в промышленных центрах начали создаваться так называемые школы-клубы и школы рабочей молодежи (для подростков и юношей 14 — 18 лет), а в 1920 г. — двухгодичные школы всеобщего обучения для подростков от 13 лет.

Школы-клубы начали свою работу без определенных программ, на основе инициативы руководителей и учащихся. Опыт первого года существования школ-клубов показал, что они выполнили важную задачу, давая возможность подросткам, работающим на предприятиях, получать знания и разумно организовывать свой досуг. Школы рабочей молодежи по содержанию, организации и методам работы приближались к трудовой общеобразовательной школе. Помимо учебных занятий в школах этого типа проводилась большая культурно-просветительная работа: лекции, концерты, вечера и т. п. Основным органом ученического самоуправления в школах рабочей молодежи был старостат, состоявший из представителей каждой группы. Периодически проводились общие собрания учащихся<sup>88</sup>.

Теория внешкольного образования была широко представлена в трудах Е. Н. Медынского, где рассматривалась им в философском, социальном, педагогическом аспектах и в контексте общей проблемы «Человек-образование-культура-творчество». Как считал Е. Н. Медынский, для того, чтобы внешкольное образование отвечало своему назначению, необходима общая направленность всех внешкольных учреждений на всестороннее гармоничное развитие человеческой личности. Следовательно, «задачи всех учреждений по внешкольному образованию по преимуществу развивающие», и очень важно, чтобы при пользовании ими у населения и отдельного человека «появилось стремление к дальнейшему развитию». А в целом, вся система содействия внешкольному образованию должна быть построена так, «чтобы все стороны человеческого я, — и духовная и физическая — могли получить удовлетворение»<sup>89</sup>.

В период 1919–1920 гг. большое место в осуществлении воспитательной работы занимали внеклассные и внешкольные мероприятия. Основной формой была клубная работа. Клубы открывались активистами при предприятиях в городских и уездных центрах, при клубах для взрослых. Были они и при отдельных школах, где работали различные кружки.

<sup>86</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. (1917–1941 гг.) / Отв. ред. Н.П. Кузин, М. Н. Колпакова, З. И. Равкин. — М.: Педагогика, 1980. С.83–86.

<sup>87</sup> Блонский П.П. Избр. пед. произв., с. 297

<sup>88</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: 1917–1941 гг. / Отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. — М.: Педагогика, 1980. (Акад. Пед. наук СССР, НИИ общей педагогики). С. 89.

<sup>89</sup> Медынский Е.Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника. Издание 5. — М., 1918. С. 10–11.

Клубная работа проводилась обычно по секциям (хоровая, драматическая, резьба по дереву, столярная, музыкальная, литературно-общественная, кройки и шитья, художественная)<sup>90</sup>. Среди подростков велась большая идейно-воспитательная работа, например, создавались кружки по изучению Конституции РСФСР и политики Советской власти, читались лекции, проводились литературные вечера.

Одним из важнейших направлений работы школы в 1919–1920 гг. было воспитание учащихся в духе коллективизма и привлечение их к активному участию в общественно значимом труде. Примером служит педагогический опыт С. Т. Шацкого и его сотрудников.

В марте 1919 г. по его инициативе на основе специального решения Наркомпроса РСФСР была организована Первая опытная станция по народному образованию, открылись возможности для установления связи детского коллектива с жизнью. Здесь организовывался физический труд, игры, занятия творческой и умственной деятельностью<sup>91</sup>. Рассматривая детское сообщество как воспитывающую силу, С. Т. Шацкий видел в нем объединение свободных детей и разумных взрослых с четким распределением обязанностей и равными правами. В этих сообществах, подчеркивал С. Т. Шацкий, дети не только учатся, трудятся, играют, но и познают себя, оценивают товарищей, реализуют свои способности. Нормальное функционирование сообщества возможно только при соблюдении определенных условий, к которым он относил самостоятельность детей при создании сообщества, организацию разумной жизни, основой которой является труд, и жизнь сообщества как дружной семьи, где педагоги выступают старшими товарищами.

В школах опытной станции создавались трудовые уголки, учебно-опытные участки, производственные кружки по огородничеству, садоводству, цветоводству. Учащиеся приобретали прочные навыки сельскохозяйственного труда. Школы станции были инициаторами общественно полезной работы по благоустройству и озеленению деревень, по распространению политической, научно-популярной и художественной литературы. Общественная и культурно-просветительная работа проводилась школами в тесной связи с местными советскими, партийными и комсомольскими организациями<sup>92</sup>. Уделялось внимание и художественному воспитанию учащихся. Ближайшая помощница С. Т. Шацкого — Е. А. Флерина трудилась над развитием способностей детей в области изобразительного искусства. Талантливая педагог Л.К. Шлегер умело использовала сказку для обогащения детской фантазии, для развития речи младших школьников. Е. Я. Фортунатова руководила детским литературным творчеством. «Сборник сочинений деревенских школьников», составленный Первой опытной станцией, отличался богатством тематики и литературных форм<sup>93</sup>.

Школа, писал С. Т. Шацкий, «расширяет горизонты ребенка за пределы замкнутого мирка, ставит перед ним общественные задачи, приближает то, чем дышит современная эпоха, к обиходным, привычным мыслям ребенка». «Она помогает благотворному процессу столкновения старого с новым, организует новые бытовые формы жизни детей»<sup>94</sup>.

---

<sup>90</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. (1917–1941 гг.) / Отв. ред. Н.П. Кузин, М. Н. Колпакова, З. И. Равкин. – М.: Педагогика, 1980. С. 89

<sup>91</sup> Ляхов А. В., Кобзева Л. Н. Теория и практика деятельности детских и молодежных общественных организаций. Учебное пособие. – Пятигорск: РИА-КМВ, 2021. С. 24.

<sup>92</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: 1917–1941 гг. / Отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. – М.: Педагогика, 1980. (Акад. Пед. наук СССР, НИИ общей педагогики). С. 86.

<sup>93</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. (1917–1941 гг.) / Отв. ред. Н.П. Кузин, М. Н. Колпакова, З. И. Равкин. – М.: Педагогика, 1980. С. 116.

<sup>94</sup> Шацкий С.Т. Избр. пед. соч. М., 1958, с. 335, 339.

Особое место среди опытно-показательных учреждений занимали школы-коммуны — самостоятельные рабочие коллективы, собственными силами себя обслуживающие. Критический анализ первого опыта построения школ-коммун дал П. П. Блонский в статье «О наиболее типичных педагогических ошибках при организации трудовой школы» (1919 г.). Он отмечал, что «педагог часто начинал строить школу-коммуны как воспитательное учреждение, с самодовлеющим хозяйством — «собственными» мастерскими, «собственной» фермой, с абсолютным самообслуживанием и т. д. В итоге иногда получается своеобразный детский монастырь, на дверях которого — я видел собственными глазами — висели правила прежних закрытых учебных заведений — институтов, приютов и т. п. Наша же настоящая задача — не замыкать детей от жизни, но, наоборот, делать школу элементом окружающей общественной жизни; типичной чертой в настоящее время является именно широкая социализация ее»<sup>95</sup>.

А. С. Макаренко и В. Н. Сорока-Росинский, выстраивая свои учреждения по законам социального воспитания, преодолели такие недостатки и создали на практике новую педагогику, которая на долгие десятилетия определила и содержание педагогических дискуссий, и вектор развития педагогики как науки о воспитании. Трудовая колония имени М. Горького (1920–1928 гг.) и «Школа-коммуна им. Ф. М. Достоевского» (1920–1925 гг.) получили наибольшую известность<sup>96</sup>.

Исходя из того что цели коллектива в широком его понимании должны становиться целями отдельной личности и реализовываться в условиях разнообразной общественно полезной деятельности, А. С. Макаренко видел задачу школы в том, чтобы из своих стен она выпускала энергичных и целеустремленных людей, оценивающих любой свой поступок прежде всего с точки зрения интересов общества. Особое внимание А. С. Макаренко уделял роли воспитателя в педагогическом процессе, считая, что, лишенный своеобразно трактуемой свободы творчества, подвергаемый мелочной проверке, воспитатель ничего, кроме вреда, не принесет воспитаннику. Воспитатель должен иметь право на риск, на свободу маневрирования в сложных и непредсказуемых условиях педагогического взаимодействия, но в рамках определенных установок. А. С. Макаренко считал, что наказание, ущемляющее честь и достоинство личности, портит человека. Но наказание, направленное на защиту ценностей и норм коллектива, способствующее защищенности личности от насилия, справедливо и необходимо. Всепрощение оказывает разрушительное воздействие на межличностные отношения в коллективе и приводит к разложению коллектива. Отказ от наказаний делает учителя беззащитным перед агрессивным поведением детей. Каким бы ни было наказание: «арестом», когда воспитанник должен был сидеть два часа в кабинете А. С. Макаренко, или исключением воспитанника из колонии, — оно всегда должно отражать обоснованное требование коллектива ко всем участникам педагогического процесса.

Эти идеи в целом противоречили духу школы 1920-х гг., когда Н. К. Крупская, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий выступали против применения наказаний. Уставом школы 1920-х гг. устанавливался запрет на любые формы и виды наказаний детей. Считалось, что дисциплинарные проступки детей провоцируются исключительно плохой деятельностью педагогов, и стоит только ликвидировать вызывающие негативное поведение факторы — ребенок начинает вести себя нормально<sup>97</sup>.

<sup>95</sup> Блонский П.П. Избр. пед. произв., с. 294–295.

<sup>96</sup> Еремина Л. И., Белоногова Л. Н., Балыкина Т. В. Теория и практика детского движения: учебно-методическое пособие. – Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», 2021. С. 5. 68 Блонский П. П. Избр. пед. произв., с. 294–295.

<sup>97</sup> История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. С. 262–263.

27 января 1921 г. председатель ВЦИК М. И. Калинин подписал постановление о создании комиссии по улучшению жизни детей. Председателем стал Ф. Э. Дзержинский. По его предложению деткомиссия приняла решение об увеличении количества детских трудовых колоний для беспризорников и расширении производственных мастерских и сельскохозяйственных предприятий при детских учреждениях. При этом Ф. Э. Дзержинский подчеркивал, что трудовой режим в детских колониях должен строиться в полном соответствии с требованиями педагогики, медицины и охраны труда.

В середине 20-х гг. XX в. на повестку дня вышли задачи оптимизации работы детских домов и борьба с беспризорностью. В постановлении ВЦИК и СНК РСФСР от 21 сентября 1925 г. «О мероприятиях по подготовке воспитанников детских домов к трудовой общепольной деятельности» была определена целевая доминанта воспитательной деятельности детских домов. Данная формулировка включает профессиональное образование и воспитание человека-труженика для общества, основанного на общественной форме собственности. Эта идея подтверждается системой конкретных мероприятий. Данное постановление определяло меры по организации профессионального образования воспитанников и подготовке их к трудовой жизни в условиях отсутствия в детских домах материальной базы для организации начального профессионального образования. Правительство обязало Народный комиссариат труда и местные отделы труда обеспечивать рабочими местами на производстве воспитанников детских домов работоспособного возраста.

С 14-летнего возраста они должны были приниматься в школы ФЗУ, сельскохозяйственного ученичества, конторского ученичества и в школы рабочих подростков, а с 16-летнего — на производство в индивидуальное и бригадное ученичество.

Для реализации трудового воспитания школы поддерживали тесную связь с рабочими коллективами. Вошла в жизнь практика заключения договоров школ с предприятиями, в которые включались обязательства по участию школьников в общественно полезном труде. В школьных мастерских изготавливались изделия по заказу предприятий. Сельские школьники помогали колхозам в подготовке машин и инвентаря к сельскохозяйственным работам, электрифицировали и радиофицировали дома колхозников, клубы, помещения правлений колхозов и сельских Советов. Пионеры и школьники трудились на полях и фермах колхозов, участвовали в борьбе за урожай. В течение зимы сельские школьники собирали органические удобрения, создавали сигнальные посты по охране урожая, вместе с колхозниками устраивали снегозадержание. Тысячи пионеров и школьников участвовали в дозорных группах по борьбе с пожарами. Учащиеся школ Средней Азии помогали в уборке хлопка<sup>98</sup>.

В 1930 г. в Постановлении ВЦИК «О мероприятиях по укреплению местных органов образования» заявлялось, что «всеобщее начальное обучение является важнейшей политической задачей ближайшего времени»<sup>99</sup> и должно быть безотлагательно введено во всем СССР. Для пополнения кадрового состава рекомендовалось «срочно развернуть сеть педагогических институтов и техникумов, специальных педагогических курсов, принять меры к привлечению на педагогическую работу учителей, работающих не по специальности, усилить коммунистическое и рабочее ядро среди учителей, значительно улучшить материальное положение учителей трудовой школы»<sup>100</sup>.

<sup>98</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: 1917–1941 гг. / Отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. – М.: Педагогика, 1980. (Акад. Пед. наук СССР, НИИ общей педагогики). С. 312, 318–319.

<sup>99</sup> О мероприятиях по укреплению местных органов народного образования: постановление ВЦИК, СНК РСФСР от 30.07.1928.

<sup>100</sup> О всеобщем обязательном начальном обучении: постановление ЦИК СССР, СНК СССР от 14.08.1930.

Воспитание в школе реализовывалось за счет содержания обучения. Целям эстетического и этического воспитания учащихся служил школьный курс литературы. В середине 1930-х гг. в преподавании его проявились новые тенденции. Глубже стали ставиться этические проблемы, формировалось личностное отношение учащихся к литературным героям, на произведениях советской литературы раскрывался образ активного строителя социалистического общества, человека новой формации. При изучении произведений А. Серафимовича «Железный поток» и А. Фадеева «Разгром» проблема роли личности и народа в истории. В процессе идейно-художественного анализа романа Ф. Гладкова «Цемент» ставился вопрос о личном и общественном, о чести и долге. Огромное идейное воздействие оказывали на молодежь произведения М. Горького, А. Толстого, Д. Фурманова, В. Маяковского, Н. Островского, М. Шолохова, других представителей многонациональной литературы.

В 1937 г. в учебный план школы был включен курс Конституции СССР. На уроках широко использовались материалы периодической печати, исторические документы, произведения художественной литературы, данные о развитии родного края<sup>101</sup>. При сопоставлении прошлого и настоящего подростки получали возможность конкретно представить, что дала Советская власть трудящимся. Изучение правового положения союзных и автономных республик, их административно-государственного устройства показывало школьникам, что Советская Родина есть союз равноправных народов. Это способствовало патриотическому и интернациональному воспитанию учащихся.

В 1931 г. Наркомпросом РСФСР была составлена программа военно-патриотического воспитания учащихся. Она предусматривала разъяснение школьникам причин и сущности современных войн, политическое просвещение учащихся, их физическое воспитание и всестороннюю военную подготовку.

Массовой формой военно-патриотического воспитания были в 1930-е гг. оборонные кружки (авиамоделльные, топографические, связи, стрелковые, ПВХО, военно-морского дела, санитарные и т. д.). Большой популярностью пользовались у ребят кружки ворошиловских всадников (конноспортивные и кавалерийские кружки), служебного собаководства, почтового голубеводства. К проведению занятий были привлечены военные ведомства, комсомол, Осоавиахим (Общество содействия обороне, авиационному и химическому строительству). Это способствовало развитию интереса школьников к военному делу и формированию у них патриотических чувств.

В июне 1925 г. состоялось Всероссийское совещание по физическому воспитанию, итоги которого были описаны в инструктивно-методическом письме Наркомпроса РСФСР «О проведении физического воспитания в школах I ступени»<sup>102</sup>: были определены задачи педагога массовой школы (забота о гигиене помещения, о личной гигиене каждого школьника, о нормальном режиме питания детей, рациональное использование сил природы в интересах закаливания). Организованные занятия физкультурой должны были проводиться в школе I ступени по 2 часа в неделю. В 1928 г. по докладу Всероссийского совета физической культуры ВЦИК принял постановление об усилении физического воспитания в школах I и II ступени и в школах колхозной молодёжи. В октябре 1929 г. ЦК ВКП(б) принял специальное постановление «О физкультурном движении», в соответствии с которым в апреле 1930 г. ЦИК СССР создал Всесоюзный совет по физической культуре и спорту (ВСФК).

<sup>101</sup> Егоров Н. П. Из опыта воспитательной работы Б.-Вяземской сельской школы Московской обл. // Сов. Педагогика. 1948. №11, с. 34

<sup>102</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: 1917–1941 гг. / Отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. – М.: Педагогика, 1980. (Акад. Пед. наук СССР, НИИ общей педагогики). С. 116.

В декабре 1931 г. после Пленума ВСФК при ЦИК СССР физическая культура включала в себя занятия кружков, утреннюю зарядку, физкультминутку, игры на переменах, массовые кампании (санитарные и физкультурные походы, смотры и конкурсы, месячники здорового быта, праздники здоровья, работу с детьми на бульварах, в парках и садах, соревнования, школьные, межшкольные и районные спартакиады, массовые спортивные игры, военно-физкультурные походы и т. д.).

Постановление ЦК ВКП(б) от 21 апреля 1932 г. «О работе пионерской организации (к 10-летию пионерорганизации)»<sup>103</sup> накладывало ответственность за развитие физического воспитания на органы государства, профсоюзы, комсомол, общественные организации. Расширилась сеть пионерских лагерей и детских площадок<sup>104</sup>. Во многих коллективах физической культуры и в спортивных клубах, ДСО (добровольных спортивных обществах) стали создаваться специальные детские группы. В 1934 г. в системе спортивного общества «Динамо», например, возникло самостоятельное ДСО «Юный динамовец». В том же году открылся Стадион юных пионеров, организовавший тренировочные занятия с детьми. Появились в стране и первые детские спортивные школы.

В 1935 г. было утверждено «Положение» о физкультурных и спортивных кружках в неполной средней и средней школе. Указывалось, что кружок должен делиться на спортивные секции, что его задачей является налаживание тренировочных занятий, прием норм БГТО (БГТО («Будь готов к труду и обороне» — отдельная ступень ГТО для школьников младших классов.) и ГТО, проведение спартакиад, физкультурных праздников, массовых катаний на лыжах, коньках, лодках, помощь в организации физкультурно-массовой работы в школе.

Эстетическое воспитание должно было пронизать трудовое воспитание и научное образование, поэтому уже в одном из первых документов Советской власти по вопросам школьного образования «Основные принципы единой трудовой школы» (1918 г.) было сказано, что «предметы эстетические: лепка, рисование, пение и музыка — отнюдь не являются чем-то второстепенным, какой-то роскошью жизни... Трудовое и научное образование, лишенное этого элемента, было бы обездушенным, ибо радость жизни в любовании и творчестве есть конечная цель и труда и науки»<sup>105</sup>. А. В. Луначарский указывал, что искусство призвано воспитать в детях борцов за прекрасное будущее, должно так воздействовать на чувства учащихся, чтобы наиболее мощно и прочно воспитывать их в коммунистическом духе<sup>106</sup>.

В конце 1925 г. при Главсоцвосе Наркомпроса РСФСР был создан Совет художественного воспитания, занимавшийся координированием реализации программ художественного воспитания в школе I ступени, организации клубных дней и праздников, созданию опорных пунктов по продвижению кино в школу<sup>107</sup>.

В методических пособиях по музыкальному воспитанию большое внимание уделялось развитию творческой активности детей. Причем музыкальное образование и воспитание рассматривались как комплекс, с обязательным включением пения, слушания музыки, движения под музыку, музыкальной грамоты. Каждый вид работы способствовал совершенствованию различных сторон личности ребенка, а в целом он получал широкое музыкальное развитие.

<sup>103</sup> Народное образование в СССР: Сб. документов. 1917–1973 гг., с. 278–281.

<sup>104</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: 1917–1941 гг. / Отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. М.: Педагогика, 1980. (Акад. Пед. наук СССР, НИИ Общей педагогики). С. 315–317.

<sup>105</sup> Народное образование в СССР: Сб. документов. 1917–1973 гг., с. 140–141.

<sup>106</sup> Луначарский А. В. О детской литературе, детском и юношеском чтении. М.: Детская литература, 1985

<sup>107</sup> Еженедельник Наркомпроса РСФСР. М., 1925, N 46, с. 7 — 8.

Большое место занимала музыка во внеклассной работе. Ещё К. Д. Ушинский рассматривал эстетическое воспитание как важную составную часть духовного развития человека, а музыкальное образование — его неотъемлемым средством, поэтому учителя стремились внести музыку во все стороны жизни детских коллективов. Уроки пения, конкурсы на лучшее исполнение песни, массовое пение, выступления хора, участие в школьных праздниках, музыкальное оформление перемен создавали музыкальную атмосферу в школе.

Усилению работы по эстетическому воспитанию способствовали олимпиады и смотры художественной самодеятельности, подготовка и проведение которых проходили по планам городских и районных отделов народного образования. Они привлекали к работе по эстетическому воспитанию широкие слои общественности и специалистов-профессионалов, что значительно повышало идейно-художественный уровень самодеятельности детей. Большое внимание уделялось установлению тесных контактов между городскими и сельскими школами и организации помощи последним. Основной задачей олимпиад была «мобилизация внимания широких масс трудящихся и мастеров искусства к участию в художественном воспитании детей»<sup>108</sup>.

Острой оставалась в 1920–30-е гг. проблема антирелигиозного воспитания детей и молодежи. Происходило формирование у учащихся атеистических взглядов. На уроках биологии ставились опыты по развитию растений, на уроках физики изучалось происхождение Солнечной системы. Учителя проводили в классах беседы о новейших достижениях науки и техники. Преподаватели на множестве фактов показывали учащимся материальность природных явлений, связи функций организма с окружающей средой, значение связи теории с практикой для овладения тайнами природы. Большую роль играли в атеистическом воспитании рассказы о выдающихся научных открытиях, «о героях и мучениках науки»<sup>109</sup>.

Великая Отечественная война 1941–1945 гг. потребовала серьезной перестройки всей учебно-воспитательной работы школы. В июле 1941 г. нарком В. П. Потемкин выступил с обращением «Ко всем работникам просвещения РСФСР», в августе опубликовал в «Известиях» статью «Школа в военное время», в которых обозначил приоритеты деятельности школы. Главной задачей школы по-прежнему оставалось обеспечение всеобщего обязательного обучения и оказание трудовой помощи фронту и тылу.

В годы войны труд стал важнейшим компонентом системы воспитания и политехнического образования учащихся и играл немалую роль в решении экономических задач. В конце 1941 г. в Москве при домоуправлениях возникли первые производственные мастерские, а в 1942 г. их насчитывалось в городе уже 375. В августе 1942 г. в мастерских работало свыше 16 тыс. подростков. Промфинплан в 1942 г. был утвержден в размере 40 млн рублей, а фактически мастерские выпустили разнообразной продукции на 50 млн рублей.

Мастерские развивались очень быстрыми темпами. Только в 1942/43 учебном году в Московской области было создано 188 мастерских, в Новосибирской — 62, в Челябинской — 79, в Куйбышевской — 25, в Свердловской — 60.

Учащиеся ремонтировали школьные здания и учебное оборудование, убирали классные помещения, заготавливали топливо, благоустраивали и озеленяли населенные пункты и др.<sup>110</sup>

Миллионы учащихся самоотверженно трудились в сельском хозяйстве, в промышленности, на транспорте, на учебно-опытных участках и в школьных мастерских. Только

---

<sup>108</sup> Директивный материал школам и РОНО по художественной работе с детьми. Ленгорно, 1933.

<sup>109</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: 1917–1941 гг. / Отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. М.: Педагогика, 1980. (Акад. Пед. наук СССР, НИИ Общей педагогики). С. 305–306.

<sup>110</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: 1917–1941 гг. / Отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. – М.: Педагогика, 1980. (Акад. Пед. наук СССР, НИИ общей педагогики). С. 32–33.

в РСФСР в 1942 и 1943 гг. до 4 млн учащихся и учителей работали на полях колхозов и совхозов. Был накоплен богатый опыт организации систематического сельскохозяйственного труда школьников, на основе которого впоследствии возникли звенья юных мастеров высокого урожая и ученические производственные бригады. Все городские и значительная часть сельских школьников, участвовавшие в сельскохозяйственных работах, были организованы в школьные отряды. Рабочий день продолжался 6–8 ч, в зависимости от возраста и характера работы. Школьные отряды в массе своей работали с большой производительностью. Широко развернулось Всесоюзное социалистическое соревнование школьников на полях колхозов и совхозов. По неполным данным, в 1942 г. школьники РСФСР выработали 113 млн трудодней<sup>111</sup>. Они активно участвовали в массовых субботниках и воскресниках. Собирали лом черных и цветных металлов, оказывали помощь промышленности. Сбор дикорастущих плодов, ягод, грибов, лекарственных растений явился весомым вкладом в продовольственный и лекарственный фонд страны<sup>112</sup>.

С начала войны до 1 ноября 1941 г. для военных нужд на территории РСФСР было занято около трех тысяч школ<sup>113</sup>. Многие школьные здания были заняты под госпитали, казармы, цехи заводов. Занятия в переполненных школах в тыловых районах страны проводились в две–три, нередко в четыре смены. Такой плотный график приводил к тому, что комнаты учебных классов не успевали проветриваться. В последних сменах из-за духоты и высокой концентрации углекислого газа в классах ученики и педагоги часто падали в обмороки. Изменения вносились в структуру и продолжительность учебного года, корректировались учебные планы и программы, сокращались каникулы. Главной задачей школы РСФСР по-прежнему оставалось обеспечение всеобщего обязательного обучения. В передовой статье в «Правде» 24 марта 1942 г. отмечалось: «Никаких ссылок на военную обстановку. Наркомпрос обязан перестроить свою деятельность, которая пока еще не отвечает требованиям войны»<sup>114</sup>. В июле 1942 г. принято постановление СНК СССР «О вовлечении в школы всех детей школьного возраста и использовании школьных зданий по назначению». Учет и регистрация всех детей школьного возраста, постоянный контроль за посещаемостью, обеспечение всем необходимым учащихся и школ осуществлялись совместно местными органами власти, работниками школьных учреждений, комсомольскими организациями, «за срыв всеобуча» сохранялись различные формы ответственности должностных лиц.

Важнейшей проблемой в военные годы стала вновь появившаяся беспризорность и безнадзорность детей. Совет Народных Комиссаров СССР 23 января 1942 г. принял широкую программу борьбы с детской безнадзорностью. Была развернута сеть приемников для безнадзорных детей.

Произошли изменения и в учебном планировании. Включение нового предмета «Военное дело» (1942–1943 уч. год) стало одним из аргументов при организации отдельного обучения мальчиков и девочек (реализовано в крупных городах, 1943 г.), которое существовало до 1954 г.

В годы войны продолжилось формирование отечественной модели школы: введены обязательное обучение с семилетнего возраста, пятибалльная система оценок знаний и по-

<sup>111</sup> Учительская газета. 1942. 16 дек.

<sup>112</sup> Партийный архив Свердловского обкома КПСС.

<sup>113</sup> Кусков С. А. Госпитали в уральских школах в период Великой Отечественной войны / С. А. Кусков // Инновационное развитие профессионального образования. — 2020. — № 3 (27). — С. 146–153.

<sup>114</sup> Константинов Н. А., Медынский Е. Н. Очерки по истории советской школы за 30 лет. М., 1948. С. 325.



ведения, выпускные экзамены по окончании начальной, семилетней и средней школы, аттестат зрелости, награждение золотыми и серебряными медалями. Были приняты Положение о педагогическом совете школы, Положение о родительском комитете.

В августе 1943 г. СНК РСФСР утвердил «Правила для учащихся»<sup>115</sup>, сыгравшие важную роль в укреплении дисциплины и порядка в школе. В правилах были сформулированы обязательные требования к школьнику: аккуратное посещение занятий, добросовестная подготовка к урокам, образцовое поведение в школе, дома и в общественных местах, сознательная дисциплина. Введение «Правил для учащихся» было в те годы объективной необходимостью. В большинстве семей отцы были на фронте, матери работали на производстве. Массовая эвакуация детей и связанные с этим значительные перерывы в учебе, двухсменные и трехсменные занятия в большинстве школ, отсутствие, в связи с этим, необходимых условий для систематической внеклассной и внешкольной работы с детьми нередко порождали безнадзорность, падение дисциплины в школе, снижение посещаемости занятий и — как следствие этого — массовую неуспеваемость. Опыт показал, что в тех школах, где выполнение учащимися правил было в центре внимания педагогического коллектива, учащиеся лучше вели себя в общественных местах, уважительно относились к старшим, более подтянутым стал их внешний вид. Меньше стало фактов грубости, прогулов и грубых нарушений дисциплины.

21 июня 1944 г. принято специальное постановление Совнаркома СССР «О мероприятиях по улучшению качества обучения», в котором на первое место выдвигалось «укрепление знаний учащихся путем систематического повторения и регулярной проверки». Были унифицированы критерии оценок пятибалльной системы, четко прописаны требования, которым должны соответствовать оценки от «единицы» до «пятерки — отлично». Выпускные экзамены в школе проводились по всем предметам и включали материал, пройденный и в предшествующие годы. Введены также «переводные» экзамены по окончании классов.

Известную роль в укреплении дисциплины в школе сыграли указания наркомпросов союзных республик. В приказе наркома просвещения РСФСР «Об укреплении дисциплины в школе» (1944 г.)<sup>116</sup> отмечалось, что в некоторых школах учителя и руководители не предъявляли к учащимся достаточно высоких требований, не принимали мер к пресечению нарушений порядка и дисциплины в школе. В целях обеспечения единства требований к учащимся были установлены меры их поощрения и наказания. К первым относились похвала учителя и похвальная грамота; ко вторым — замечание учителя, выговор перед классом, снижение балла по поведению, вызов для внушения на педагогический совет и — как крайняя мера — временное исключение из школы<sup>117</sup>.

В жизнь школы прочно вошли регулярные политические информации. Ребятам знакомили с обстановкой на фронтах Отечественной войны, с самоотверженным трудом советских людей в тылу. В школах оформлялись карты, на которых флажками отмечались изменения линии фронта. Прообразом современных залов и музеев боевой славы стали портретные галереи героев Отечественной войны — «Они учились в нашей школе». Большое влияние оказывала на учащихся переписка и личная встреча с фронтовиками, с боевыми подразделениями армии и флота<sup>118</sup>.

<sup>115</sup> Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. документов. 1917–1973 гг. М., 1974, с. 178.

<sup>116</sup> Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. документов. 1917–1973 гг. М., 1974, с. 180–181.

<sup>117</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: 1917–1941 гг. / Отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. М.: Педагогика, 1980. (Акад. Пед. наук СССР, НИИ общей педагогики. С. 34.

<sup>118</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941–1961) / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. — М.: Педагогика, 1988. С. 33.

Особое внимание уделялось в те годы патриотическому воспитанию и военно-физической подготовке школьников. Широкое распространение получили Всесоюзные военно-спортивные игры, такие, как «Рейд в тыл врага» (1942 г.), «На разгром» (1943 г.), «На штурм» (1944 г.). Планы воспитательной работы школ предусматривали спортивные соревнования, кроссы, смотры военной и физической подготовки учащихся. В оборонно-спортивных кружках и секциях в большинстве школ занимались почти все подростки, юноши и девушки.

Патриотическое воспитание учащихся происходило и в процессе изучения общественных наук — истории, литературы, Конституции СССР. Учителя истории, литературы, русского языка продолжали широко использовать материалы газет и журналов, произведения советских писателей. Темы сочинений отражали героический подвиг советского народа на фронте и в тылу. Учащихся средних и старших классов готовили к службе в армии, к защите Родины.

Детей знакомили с ратными подвигами великих предков — Дмитрия Донского, Дмитрия Пожарского, Александра Суворова, Михаила Кутузова, с историей гражданской войны и ее выдающимися полководцами — Василием Чапаевым, Михаилом Фрунзе, Сергеем Лазо, Семеном Буденным. Прочно вошла в жизнь школы информация учащихся о положении дел на фронтах Великой Отечественной войны, о героических подвигах красноармейцев и краснофлотцев, партизан и подпольщиков.

В программы по естественным дисциплинам включались военно-прикладные знания. На уроках физики школьники знакомились с принципами работы двигателей танков, самолетов, подводных лодок, с применением электричества в военном деле. Курс химии активно использовался для подготовки их к противохимической обороне, курс биологии — к осознанному труду в сельском хозяйстве: школьники вели опытническую работу, изучали методы повышения урожайности сельскохозяйственных культур и продуктивности животноводства. В качестве наглядных пособий на уроках использовались собранные учащимися образцы почв, коллекции семян культурных растений, сорняков, а также сельскохозяйственный инвентарь и машины, переданные школам совхозами и МТС<sup>119</sup>. В физико-технических, математических, химических кружках изготовлялось немало самодельных наглядных пособий и приборов. Для этого при кабинетах химии, физики, естествознания создавались небольшие мастерские, где учащиеся под руководством учителя приобретали навыки по обработке пробки, дерева, металла, стекла. Они приучались пользоваться элементарным ручным инструментом, а также аппаратурой и станками<sup>120</sup>. В повседневную жизнь учеников вошли производственные экскурсии, внеклассная работа по технике и агробиологии<sup>121</sup>.

Внеклассная работа по эстетическому воспитанию проводилась в военное время силами учителей-энтузиастов. Работали кружки, проводились смотры и выставки. В художественном творчестве детей, в их сочинениях, рисунках, стихах получала отражение тема героизма советского народа, пафоса подвига и самоотверженного служения Родине. «Ради вас, наших детей, — писали бойцы в одном из писем участникам художественной самодеятельности Центрального дома художественного воспитания детей, — мы пойдем

<sup>119</sup> Хитарян М.Г. Трудовое воспитание и политехническое обучение в советской школе накануне перехода ко всеобщему среднему образованию (1937–1956 гг.): Ист.-пед. очерки / Череповец. гос. пед. ин-т. – Вологда: Сев.-Зап. кн. изд-во. Вологод. отд-ние, 1974. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.booksite.ru/education/main/ussr/11.htm#7> (дата обращения: 22.08.2023)

<sup>120</sup> Полянский С. Н. Воспитание навыков культуры труда в процессе лабораторных занятий в VII — X классах. «Советская педагогика», 1939, № 3. С. 106 — 107.

<sup>121</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: 1917–1941 гг. / Отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. – М.: Педагогика, 1980. (Акад. Пед. наук СССР, НИИ общей педагогики). С. 26–27.

на какой угодно подвиг»<sup>122</sup>. В Саратове под руководством В. Н. Шацкой велась большая работа: по радио передавались лекции–концерты, в клубах проводились музыкальные вечера и утренники. В мае 1942 г. возобновила занятия студия художественного движения при Ленинградском Дворце пионеров. Она стала обслуживать госпитали, школы, детские лагеря. В 1942 г. была создана танцевальная бригада, которая дала свыше 300 концертов на Ленинградском фронте. В Домах и Дворцах пионеров работали танцевальные кружки, хореографические группы, ансамбли. Ребята выступали с концертами в воинских частях, госпиталях и производственных коллективах. В Пензенской области в январские каникулы 1943/44 учебного года во всех школах прошли смотры детской художественной самодеятельности, а в 1944/45 учебном году — смотр детского изобразительного творчества, охватившие свыше 40 тыс. человек<sup>123</sup>.

В послевоенные годы возникла необходимость вернуть детей в школу, преодолеть безнадзорность и бродяжничество, вывести подростков из влияния криминальной среды.

Усилился контроль над школой со стороны государства и партийных органов. Особое внимание уделялось идейно–политическому, патриотическому и интернациональному воспитанию учащихся на примере жизни и деятельности В. И. Ленина. Школьники работали над созданием ленинских комнат и музеев. Здесь первоклассники начинали первый урок, проводился прием в пионерскую организацию, вручались комсомольские билеты. Учащиеся посещали памятные места, встречались с ветеранами революции, готовили торжественные вечера. В различных формах велась работа по ознакомлению школьников с биографией В.И. Ленина, его заветами молодежи. В старших классах учащиеся изучали рекомендованные им труды В.И. Ленина, научно–популярную, мемуарную, публицистическую литературу о нем и его соратниках. Проводились конференции<sup>124</sup>.

На Всероссийском совещании по народному образованию (1946 г.) были поставлены задачи возродить в школах и внешкольных учреждениях краеведческую работу, увязывая ее с хозяйственными планами и перспективами культурного строительства в районах; активизировать детский туризм, начать работу кружков, клубов, обществ; проводить массовые мероприятия: олимпиады, конкурсы, туристские походы и экскурсии, физкультурные и спортивные смотры. Органам народного образования было предложено использовать возможности заводов при оборудовании технических станций, налаживании работы технических кружков, а также помощь местных агрономов в работе станций юных натуралистов и т. п.

Широкий размах получила в послевоенные годы краеведческая работа. Создано было большое количество краеведческих клубов, кружков, обществ юных путешественников. Детское краеведческое общество «Кузбасс», например, воспитало тысячи энтузиастов–краеведов, любящих природу, охраняющих ее богатства. Школьники стали инициаторами таких массовых мероприятий, как эстафеты мира по рекам Томь и Обь, по ударным комсомольским стройкам Сибири, по местам революционных событий, субботников и воскресников по благоустройству городов и сел. Эти постоянно действующие объединения органически сочетали познавательную деятельность с общественно полезным трудом.

С 1946 г. по решению ЦК ВЛКСМ, Министерства культуры СССР и Министерства просвещения РСФСР ежегодно проводились выставки детского художественного творчества

<sup>122</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: 1917–1941 гг. / Отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. – М.: Педагогика, 1980. (Акад. Пед. наук СССР, НИИ общей педагогики). С. 36.

<sup>123</sup> Смернин А. С. Четыре года работы литературного кружка // Литература в школе. 1946. №5–6. С. 77–79.

<sup>124</sup> Блинков И. Жизнь Ленина, идеи Ленина – великая сила воспитания // Нар. Образование. 1960. №4, с. 65–66.

в разных городах и республиках СССР. Их итогом являлись периодически организуемые в Москве Всесоюзные выставки изобразительного творчества детей, где экспонировались произведения юных художников, скульпторов, мастеров декоративно-прикладного искусства в возрасте от 5 до 16 лет. Лучшие работы премировались и воспроизводились в каталоге выставки и детских журналах<sup>125</sup>.

В 1947 — 1948 гг. отделы народного образования при активном содействии комсомольских организаций и добровольных спортивных обществ трудящихся провели работу по улучшению внеклассных спортивных занятий. Стали создаваться гимнастические, волейбольные, баскетбольные секции на пришкольных спортивных площадках и на спортивной базе профсоюзов. Получил распространение лыжный спорт, чему в незначительной степени способствовали ежегодные соревнования учащихся, регулярно занимавшихся спортом. Министерство просвещения РСФСР разработало специальные мероприятия, направленные на улучшение физического воспитания в школах: была введена обязательная утренняя гимнастика, частично изменены нормы ГТО.

Широкое распространение получили организованные при школах, внешкольных учреждениях, профсоюзных клубах детские оркестры – симфонические, духовые и народных инструментов. Эффективной формой эстетического воспитания детей стали ансамбли песни и пляски. Опыт школьных ансамблей был одобрен VIII пленумом ЦК ВЛКСМ (1957 г.). В эти годы получило распространение шефство музыкальных учебных заведений над сельскими школами.

Педагогические дискуссии в СССР в 1950-х гг.<sup>126</sup> были насыщены обсуждением ряда фундаментальных вопросов, связанных с интеграцией идеологии, методологии и организации воспитательной работы. В 1949 г. на страницах «Учительской газеты» А. Г. Тер-Гевондян высказался относительно недостатков имеющихся учебных пособий по педагогике, во-первых, выделив функциональный метод построения процесса воспитания, когда воспитание дисциплинированности, коллективизма, социалистического гуманизма и пр. осуществляется отдельно. Во-вторых, проблема целеполагания, по мнению А. Г. Тер-Гевондяна, не была решена: «рассуждения о формировании коммунистической личности носят в педагогических трудах ...отвлеченный характер». В-третьих, методы воспитания, рекомендуемые в пособиях, словесные, они были «односторонне обращены лишь к сознанию учащихся» при недооценке воспитательного и познавательного потенциала труда. Он видел задачу педагогики в разработке проблемы формирования личности в процессе различных форм деятельности детей: учение, игра, производительный труд, художественное творчество, общественная работа.

Педагогическая общественность усиливала внимание к тому, что школа должна стать не только местом обучения, но и центром воспитания коммунистических идеалов. Основной фокус направлялся на развитие личности ученика, его патриотическое и коллективное воспитание.

По «Основам педагогики» Н. К. Гончарова дискуссия была организована Министерством высшего образования СССР и АПН РСФСР, создана специальная комиссия по подготовке и проведению дискуссии. Инициатива проведения этой педагогической дискуссии принадлежала ЦК ВКП (б), она проводилась в рамках других научных дискуссий начала 1950-х гг. Хотя это обсуждение не имело такого большого общественно-политического резонанса как философская дискуссия, оно все же существенно повлияло на развитие официальной педагогики.

<sup>125</sup> Педагогическая энциклопедия. Том 1. Гл. ред. – А. И. Каиров и Ф. Н. Петров. М., «Советская Энциклопедия», 1964. 832 столб.

<sup>126</sup> Илалтдинова, Е. Ю. Официальная педагогика и общественно-педагогическая инициатива в истории освоения и разработки наследия А.С.Макаренко: 1939– середина 1970-х гг. / Е.Ю. Илалтдинова /Монография. – Н.Новгород, 2010. — 219 с.

Дискуссия была назначена на 13–17 декабря 1948 г., затем перенесена на декабрь 1949 г., а состоялась 5–9 января 1950 г. (Н. К. Гончаров в 1944 — 1950 гг. — работник аппарата ЦК ВКП (б) (сектор школ)). В ходе дискуссии выступили 48 человек, присутствовали при обсуждении 230. Было отмечено неправильное понимание предмета педагогики и объекта воспитания вне коллектива. Выступающие отметили отсутствие рассмотрения проблемы подготовки школьников к практической деятельности, к жизни, в решении которой имел большой опыт А. С. Макаренко, успешно соединяя обучения и воспитание с производительным трудом. Критике подверглась позиция автора, принципиально отрицающего возможность участия школьников в производительном труде.

В мае 1950 г. состоялось обсуждение книги профессора П. Н. Груздева «Вопросы воспитания и обучения», в нем приняли участие научные сотрудники институтов АПН РСФСР, сотрудники кафедр педагогики педагогических институтов Москвы и других городов. Ход и результаты этого обсуждения в Институте теории и истории педагогики АПН РСФСР представил А. Г. Тер-Гевондян в журнале «Советская педагогика». Очень важным моментом явилась критика, затрагивающая принцип единства учебно-воспитательного процесса. Участники дискуссии отмечали, что воспитание характера П. Н. Груздев рассматривает только в процессе обучения; воспитание в других видах труда, кроме учебного, не нашло отражения в «Основах воспитания и обучения».

Педагогические дискуссии в СССР в 1950–х гг. стали плацдармом для обсуждения ключевых аспектов воспитания, подготовки педагогов к воспитательной деятельности и для последующей творческой инициативной работы педагогов в 1960–х гг. по развитию воспитания в различных институциональных контекстах — школе, интернате, пионерском отряде.

Воспитательная работа в школе в послевоенный период характеризуется явной направленностью на патриотическое воспитание, что находило отражение в содержании обучения и практических занятиях. Педагоги в школах ставили и искали пути решения задачи сплочения детских коллективов, происходило усиление мер дисциплинирования, повышение численности учеников и целенаправленная работа по росту ученической успеваемости.

## РАЗВИТИЕ ДЕТСКОГО ДВИЖЕНИЯ И ВНЕШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С 1917 ДО 1950–Х ГГ.

Развитие отечественного детского движения в период с 1917 г. до 1956 г. относится Т. В. Трухачёвой к допионерскому (до 1924 г.) и пионерскому (после 1924 г.) периодам. В рамках нашего исследования мы рассматриваем развитие детского движения в период с 1917 г. до 1956 г. как достаточно неоднородный период в рамках общей тенденции на его унификацию («единая и единственная» детская организация<sup>127</sup>) и интеграцию со школой.

К 1917 г. в России было 17 значительных детских организаций<sup>128</sup>. При государственных и общественных организациях действовали первые детские коммунистические объединения: «Детские социалистические клубы», «Детская коммунистическая партия», «Детский рабочий клуб имени мировой революции» в Петрограде, «Муравейник» в Перми, «Красный цветок» в селе Мустафино Оренбургской губернии, клуб «Детской пролетарской культуры»

<sup>127</sup> Трухачева Т. В. Периодизация детского движения России // Социокинетика: книга о социальном движении в детской среде. В 2-х частях/ Сост. и ред. Т. В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. – Москва, 2000. – Ч. 1. – с.86 – 108.

<sup>128</sup> Еремина Л. И., Белоногова Л. Н., Балыкина Т. В. Теория и практика детского движения: учебно-методическое пособие. – Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», 2021. С. 4.

в Туле, «Юношеская трудовая армия» в Полтаве, «Юные коммунары» в Армении, «Красная звездочка» в Черемхове, Юкизм — движение юных коммунистов, характерное для Поволжья, Урала, Крыма и пр.<sup>129</sup>

В марте 1917 г. в Петрограде образовалась первая самостоятельная беспартийная организация учащихся ОУСУЗ (организация учащихся средних учебных заведений), объединявшая гимназистов 3–х старших классов с патриотических позиций, выступавших за поддержку политики Временного правительства за войну до победного конца.

Учащиеся «полупролетарского происхождения», входящие в социалистический союз учащихся, 19 ноября 1917 г. провели в Петрограде собрание, где оформилось новое объединение школьников — «Союз учащейся молодежи средней и начальной школы» с целью «объединять учащихся, поднимать культурный уровень, политическое самосознание и подготавливать их тем самым к борьбе за социализм»<sup>130</sup>. Этот союз сразу взял линию на поддержку Наркомпроса и деятельное сотрудничество с ССРМ (Социалистический союз рабочей молодежи).

Популярная петроградская общегородская организация «Труд и свет» объединила старшеклассников и ставила целью помощь в самообразовании молодежи, борьбу с неграмотностью. Это было по сути объединение клубного типа.

Организационное оформление детского движения проходило параллельно и в связи с развитием молодежного движения (к 1925 г. насчитывалось 35 молодежных союзов). Детские и молодёжные союзы создавались взрослыми при политических партиях<sup>131</sup>, они призывали строить новую, доселе никогда не существовавшую, жизнь общества. Это притягивало подростков, желающих участвовать в социалистическом становлении<sup>132</sup>.

4 января 1919 г. В. И. Ленин, А. В. Луначарский и В. Д. Бонч-Бруевич подписали декрет об учреждении Совета защиты детей — государственного органа, в обязанность которого входила борьба с детской беспризорностью, организация детских домов и колоний, их финансирование, обеспечение кадрами, эвакуация и устройство детей из голодающих губерний<sup>133</sup>. Это стало началом большой работы по улучшению бытовых условий подрастающего поколения. На III Всероссийском съезде РКСМ (октябрь 1920 г.) внимание партии и комсомола обращается к детскому движению<sup>134</sup>: «От постановки коммунистического воспитания детей, от их физического и духовного развития зависит создание нового поколения здоровых духом и телом строителей коммунистического общества»<sup>135</sup>. Республика переживала тяжелые дни, но делала все возможное, чтобы облегчить детям жизнь, помочь легче пережить это время: устраивались детские праздники, раздавались подарки, проводилась работа по борьбе с беспризорностью<sup>136</sup>.

<sup>129</sup> Еремина Л. И., Белоногова Л. Н., Балькина Т. В. Теория и практика детского движения: учебно-методическое пособие. – Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПу им. И. Н. Ульянова», 2021. С. 4.

<sup>130</sup> Богуславский М. В. Как мы дошли до жизни такой? // Теория, история, методика детского движения. Выпуск VII. М., 2006. С. 69–71.

<sup>131</sup> Платонова С. М. Роль руководства взрослых в пионерской организации и его влияние на становление личности пионера. // Историзм и современность воспитания в детском общественном движении: Сборник науч.-метод. мат. об ист. пионер. организ. и совр. детск. общ. движ. Под науч. ред. Л. С. Нагавкиной. – СПб: ГБНОУ «СПБ ГДТЮ», «Трактат», 2022. С. 49.

<sup>132</sup> Царёва Н.П. Детское общественное движение как отклик на вызовы времени. // Историзм и современность воспитания в детском общественном движении: Сборник науч.-метод. мат. об ист. пионер. организ. и совр. детск. общ. движ. Под науч. ред. Л. С. Нагавкиной. – СПб: ГБНОУ «СПБ ГДТЮ», «Трактат», 2022. С. 34–35.

<sup>133</sup> Собрание Указаний и Распоряжений Рабочего и Крестьянского правительства РСФСР (1917–1938). М., 1918, ст. 32.

<sup>134</sup> Алиева Л.В. Становление и развитие отечественного детского движения как субъекта воспитательного пространства. Москва, 2022. С. 26–27.

<sup>135</sup> Первые шаги: Сборник статей по истории детского коммунистического движения в Москве. – М.Л.: Моск. рабочий, 1928. С. 39.

<sup>136</sup> Первые шаги: Сборник статей по истории детского коммунистического движения в Москве. – М.Л.: Моск. рабочий, 1928. С. 36.

После гражданской войны предпринимались попытки вывести работу среди детей из сферы экономической поддержки в сферу коммунистического воспитания подрастающего поколения. С осени 1918 г. под влиянием I съезда РКСМ (29 октября — 4 ноября 1918 г.), провозгласившего образование комсомола, социалистические союзы учащихся превращаются в союзы учащихся коммунистов<sup>137</sup>.

К 1921 г. в практике детского движения существовало два альтернативных направления: «беспартийный» скаутизм и детское коммунистическое движение в его основных вариантах — юкизм и организация «Юные спартаки» на Украине<sup>138</sup>.

В связи с высоким процентом малолетних в ранее сформировавшихся комсомольских ячейках возникла задача приспособить формы работы к их возрасту<sup>139</sup>.

Государство стремилось объединить детей в организацию, с едиными целями, задачами, организационным строением, содержанием, методами деятельности и атрибутами<sup>140</sup>. Группой разработчиков программы жизнедеятельности новой организации руководила Н. К. Крупская. Она привлекла к участию в разработке программы скаут-мастера И. Н. Жукова, который внёс в документ лучшее из опыта скаутов<sup>141</sup>. 8 ноября 1921 г. на довольно узком совещании РКСМ принимаются тезисы, выработанные И. Н. Жуковым, говорящие, что «следует всячески стремиться к выяснению взаимоотношений с комсомолом, настаивая на том, что организация скаутов не есть параллельная ему юношеская организация, а есть педагогическая система, воспитывающая детей и подростков более раннего возраста, основанная исключительно на новых принципах волонтерской педагогики»<sup>142</sup>. В этом же году был подготовлен проект «Устава организации юных пионеров», в котором прозвучало название представителей нового движения — «пионеры»<sup>143</sup>, как наиболее ярко отражающее сущность нового движения. После выступления в конце 1921 г. Н. К. Крупской «О бойскаутизме» с высказыванием: «Над скаутизмом надо поставить крест»<sup>144</sup>, Н. Фатьянов и объединившаяся с 1919 г. вокруг него группа скаут-мастеров (объединение старших скаутов и руководителей — содружество «Братья костра») приняли предложение Московского комитета о совместной работе<sup>145</sup>. (Лидеры «красных скаутов» Москвы и Московской области присоединились к этой работе позднее в августе 1922 г.<sup>146</sup>).

В выступлении О. Тарханова, руководителя комсомола, перед его активом (декабрь 1921 г.) были изложены основы социально-педагогической концепции новой детской общественной организации: 1) детская организация не должна быть воспитательной системой, насаждаемой «сверху»; 2) пионеры — это детская самостоятельная внешкольная организация — первая

---

<sup>137</sup> Богуславский М. В. Как мы дошли до жизни такой? // Теория, история, методика детского движения. Выпуск VII. М., 2006. С. 69–71.

<sup>138</sup> Богуславский М. В. Как мы дошли до жизни такой? // Теория, история, методика детского движения. Выпуск VII. М., 2006. С. 72.

<sup>139</sup> Басов Н. Ф. Прошлое в настоящем. // Теория, история, методика детского движения. Выпуск VII. М., 2006. С. 81.

<sup>140</sup> Ляхов А. В., Кобзева Л. Н. Теория и практика деятельности детских и молодежных общественных организаций. Учебное пособие. — Пятигорск: РИА-КМВ, 2021. С. 25–26.

<sup>141</sup> Царёва Н. П. Детское общественное движение как отклик на вызовы времени. // Историзм и современность воспитания в детском общественном движении: Сборник науч.-метод. мат. об ист. пионер. организ. и совр. детск. общ. движ. Под науч. ред. Л. С. Нагавкиной. — СПб: ГБНОУ «СПБ ГДТЮ», «Трактат», 2022. С. 35.

<sup>142</sup> Первые шаги: Сборник статей по истории детского коммунистического движения в Москве. — М. Л.: Моск. рабочий, 1928. С. 20–21.

<sup>143</sup> Алиева Л. В. Становление и развитие отечественного детского движения как субъекта воспитательного пространства. Москва, 2022. С. 26–27.

<sup>144</sup> Крупская Н. К. РКСМ и бойскаутизм. Москва: Красная новь, 1923. С. 8.

<sup>145</sup> Первые шаги: Сборник статей по истории детского коммунистического движения в Москве. — М. Л.: Моск. рабочий, 1928. С. 21–22.

<sup>146</sup> Ефимова Е. А. «Игра в героических пионеров новой культуры»: утопия Иннокентия Жукова // Историко-педагогический журнал. 2018. № 1. С. 96–117.

ступень к комсомолу, автономная по своему самоуправлению, пионерская организация работает под руководством комсомола; 3) в основе содержания деятельности пионеров – классовая направленность, участие в трудовых процессах социальной жизни и социальной среды; 4) в работе с пионерами целесообразно использовать скаутинг с целью учета особенностей детского возраста; 5) важно использовать метод «длительной игры», который должен соответствовать задачам государства<sup>147</sup>.

Деятельность пионерских отрядов стала проходить при комсомольских ячейках заводов, фабрик, других учреждений. Организация юных пионеров глубоко вросла в быт трудящегося населения. Она всколыхнула не только детей, но и их родителей. Итоги этого московского «пионерского эксперимента» (создание нескольких отрядов юных пионеров в Москве на базе предприятий Сокольников, Хамовников, Замоскворечья, Красной Пресни) были подведены 19 мая 1922 г. на II Всероссийской конференции РКСМ. По докладу О. Тарханова была принята резолюция: «Принимая во внимание настоятельную необходимость самоорганизации пролетарских детей, Всероссийская конференция поручает ЦК разработать вопрос о детском движении и применении в нем реорганизованной системы скаутинг. Учитывая опыт московской организации, конференция постановляет распространить этот опыт на тех же основаниях и на другие организации РКСМ, под руководством ЦК»<sup>148</sup>.

В августе 1922 г. бюро МК РКСМ утвердило Временный Устав детских коммунистических групп юных пионеров имени Спартака<sup>149</sup>. В октябре 1922 г. пятый съезд РКСМ постановил объединить все пионерские отряды, организованные в разных городах России, в детскую коммунистическую организацию «Юные пионеры имени Спартака»<sup>150</sup>. 23 января 1924 г. пленум ЦК КПСС на экстренном заседании принял постановление «О переименовании детских коммунистических групп имени Спартака в детские коммунистические группы имени товарища Ленина».

На этапе становления нового детского движения закладывались его методические и организационные основы, которые отражали сущностные особенности отечественного детского движения.

Особое значение создатели пионерской организации придавали её самостоятельному характеру, это должна быть организация самих детей, а не за детей и не для детей<sup>151</sup>. Декларация по вопросу о создании детского движения в России» от 19 мая 1922 г., подписанная восемнадцатью скаут-мастерами, гласит: «Организационные формы этого движения должны быть таковы, чтобы не убивать инициативы, самостоятельности самих детей и их руководителей»<sup>152</sup>.

Создатели пионерской организации, учитывая специфику возраста подростков, уделяли большое значение атрибутам и ритуалам. Каждый из ритуалов нес определённую связь

<sup>147</sup> Тарханов О. Доклад на II съезде завгубсоцвосами. // Народное просвещение, 1923. №6. – С.32–40.

<sup>148</sup> ВПО им. В. И. Ленина, Сб. документов. – М., 1981. – С.21.

<sup>149</sup> Алиева Л.В. Становление и развитие отечественного детского движения как субъекта воспитательного пространства. Москва, 2022. С. 26–27.

<sup>150</sup> Платонова С. М. Роль руководства взрослых в пионерской организации и его влияние на становление личности пионера. // Историзм и современность воспитания в детском общественном движении: Сборник науч.-метод. мат. об ист. пионер. организ. и совр. детск. общ. движ. Под науч. ред. Л. С. Нагавкиной. – СПб: ГБНОУ «СПБ ГДТЮ», «Трактат», 2022. С. 49.

<sup>151</sup> Царёва Н. П. Детское общественное движение как отклик на вызовы времени. // Историзм и современность воспитания в детском общественном движении: Сборник науч.-метод. мат. об ист. пионер. организ. и совр. детск. общ. движ. Под науч. ред. Л. С. Нагавкиной. – СПб: ГБНОУ «СПБ ГДТЮ», «Трактат», 2022. С. 35–36.

<sup>152</sup> Платонова С. М. Роль руководства взрослых в пионерской организации и его влияние на становление личности пионера. // Историзм и современность воспитания в детском общественном движении: Сборник науч.-метод. мат. об ист. пионер. организ. и совр. детск. общ. движ. Под науч. ред. Л. С. Нагавкиной. – СПб: ГБНОУ «СПБ ГДТЮ», «Трактат», 2022. С. 55.



со временем, через атрибутику шло приобщение к революционной романтике, что выражалось в уважении к знамени, в следовании военным формам организации: строй, рапорт, форма, салют, песня.

Жизнь пионерских отрядов связывалась с задачами текущего момента: борьба с безграмотностью, помощь на стройках, военные игры. Это была конкретная деятельность, смысл и значение которой были понятны, сильны и привлекательны, имели большое общественное значение.

Пионерское движение практически закрепляло теорию «социального воспитания», суть которой сводилась к созданию такой системы, которая бы «насыщала детей современностью, её требованиями, острыми задачами политического момента» (Н. Н. Иорданский). Новые подходы к воспитанию: через организацию детской самодеятельности, объединение сверстников в особую социальную среду, многообразные социальные отношения детей и взрослых — всё это оказало существенное влияние на специфику пионерского движения, ставшего важным субъектом создаваемого воспитательного пространства («основой социального воспитания»).

Уже на первом этапе в основу пионерского движения заложены: целевая установка на воспитание детей в активной созидательной деятельности (самодеятельности); связь, преемственность поколений взрослых и детей (коммунисты–комсомольцы–пионеры–октябрята); направленность деятельности отрядов юных пионеров на коллективизм, товарищество, дружбу народов, пролетарский интернационализм. В теории и опыте социального воспитания постепенно закрепляются инновационные направления содержания, форм пионерской работы социально–воспитательной направленности (общественно–политическая, созидательно–полезная, трудовая, образовательная, интернациональная деятельность; работа пионеров по подготовке их смены — октябрят; культурологическая, туристическая, спортивная), которые определили специфику пионерства как средства идеологического воспитания.

У понятия «вожатый» в пионерской номенклатуре имелось два значения. В организационном положении детских коммунистических групп юных пионеров было указано, что «во главе отряда стоит руководитель – вожатый отряда, назначаемый уездным (районным) комитетом комсомола»<sup>153</sup>, и там же утверждалось, что руководители звеньев, на которые делился пионерский отряд, также именуются вожатыми. Вожатые звеньев выбирались из пионеров, вожатые отрядов назначались из комсомольской среды.

В помощь руководителям детской коммунистической (пионерской) организации в июне 1924 г. выходит первый номер журнала «Вожатый», как информационно–методическое издание. Создатели журнала надеялись, что в ряд подписчиков «Вожатого» встанут не только «работники детских групп. Он жизненно необходим каждому, кто хочет воспитать из наших ребят революционных бойцов». Однако главная задача журнала, озвученная в первом номере редакцией «Вожатого» во главе с В. А. Зориным (бывший скаут–мастер, в 1922 г. он издавал сборник «Юные пионеры»<sup>154</sup>), гласила: «...дать правильное руководство всему активному кадру, руководящему детскими группами»<sup>155</sup>. Журнал предназначался для вожатых отрядов, а для вожатых звеньев, как и для всех остальных пионеров, издавались журнал «Пионер» (с 1924 г.), газета «Пионерская правда» (с 1925 г.).

<sup>153</sup> Всесоюзная пионерская организация имени В. И. Ленина. 1920–1974: документы и материалы. М.: Молодая гвардия, 1974. С. 19.

<sup>154</sup> Басов Н. Ф. Прошлое в настоящем. // Теория, история, методика детского движения. Выпуск VII. М., 2006. С. 81–81.

<sup>155</sup> От редакции // Вожатый. 1924. № 1. С. 1–2.

В детской журналистике Л. Р. Белкина выявила две тенденции — «необходимость детской педагогики выполнить социальный заказ — адаптировать применительно к возрасту систему классовых ценностей, и отражение гуманистических традиций русской периодики, ориентация на интересы детей, их потребность в саморазвитии, самопознании и самовыражении»<sup>156</sup> на основе анализа журналов «Барабан», «Воробей» (с 1924 г. «Новый Робинзон»), «Пионер», «Искорка», «Красные зори». В оформлении всех выпусков она выделяла ряд визуальных образов, носивших идеологическую нагрузку: пионерская атрибутика, изображения на рабоче-крестьянскую советско-тематику. Содержание журналов, обращаясь к «новому читателю», создавало идеальный образ ребенка — юного ленинца, пионера которому этот читатель должен следовать. Издатели журнала вели с ним равный диалог, советовались, обсуждали взрослые темы<sup>157</sup>: обсуждалась история октябрьской революции и гражданской войны, давались описания жизни вождей революции, поднимались проблемы беспризорности. Кроме этого, журналы развивали умственные способности ребенка, его творческое мышление, смекалку и производственные навыки.

В такие журналы (да и в периодику для взрослых) достаточно много писали дети. Развивалось детское и юнкорское движение, издавались специальные книги-учебники в помощь подросткам, пробовавшим себя на журналистском поприще. Широко поддерживалась и даже внедрялась в детский быт подростковая самостоятельная пресса. Считалось, что она выполняет более широкие функции, чем пресса, созданная для детей взрослыми, «является уникальным видом трудовой жизнедеятельности подростка, позволяет ему самоопределиваться в мире, выработать активную гражданскую позицию»<sup>158</sup>.

С середины 20-х гг. XX в. в систему складывающихся методов пионерской работы входит метод «целевых заданий» («проектно-трудовых заданий»), одним из разработчиков которого была М. В. Крупнина. В этом методе она видела возможность органичной «слитности» так называемой «внутри-воспитательной» и общественно необходимой работы пионеротряда; его влияние на ребенка она определяла как развитие навыков самостоятельности, инициативы, самостоятельности; обеспечение сотрудничества в работе с детьми разного возраста и подготовки; действенность, практическое делание, а не только разговоры, беседы о деле.

Н. К. Крупская предостерегала от попыток превращения его в универсальный метод. Она считала, нужно взять «умение проектировать, вносить плановость в работу...»<sup>159</sup> и требовала опытной проверки этого метода, предостерегала от «стопроцентного его применения в массовой школе» и допускала лишь эпизодическое использование его отдельных элементов в учебной и внеклассной работе.

В практике пионерской работы закреплялись методы, с помощью которых реализовывался воспитательный потенциал детской самостоятельной организации: «методы самоорганизации», самоуправления детей в «малой ячейке» звене, «системе подвижных звеньев»; планирования пионерской работы; методы стимулирования деятельности пионера («рядов», ступеней, «скал достижений», «круг умений, навыков»).

Средством реализации целей, задач, содержания работы пионерского движения ста-

<sup>156</sup> Белкина Л. Р. Детский журнал 1920-х гг. — соцзаказ или реальность? // Система ценностей современного общества. Новосибирск., 2010. С. 93.

<sup>157</sup> Белкина Л. Р. Детский журнал 1920-х гг. — соцзаказ или реальность? // Система ценностей современного общества. Новосибирск., 2010. С. 94.

<sup>158</sup> Косолапова Д. И. Ювенильная журналистика в российской историографии // Вестник Пермского университета. 2013. Вып. 3. С. 125.

<sup>159</sup> Крупская Н. К. О комплексах. // На путях к новой школе. — 1925. — №3.— С. 8.

новятся пионерские группы–коллективы (отряды, звенья). Обоснование их роли и места в воспитании пионеров заложены в трудах Э. Гернле, М. В. Крупениной, Н. К. Крупской, Р. Л. Менжинской В. Н. Шульгина. Группа – центр детской энергии; в её основе — «дело», «содержание». Организация деятельности группы становится уникальным воспитательным средством развития личности ребенка. Коллективная деятельность пионеров и вожатых, как приоритетная, — отличительная воспитательная характеристика системы пионерработы; первичный пионерский коллектив (отряд, звено, форпост) — основной метод организации самодеятельности пионеров<sup>160</sup>.

Комплексным методом интеграции целей, задач, содержания пионерской работы стали первые воспитательные программы, адресованные пионеру, звену, отряду, вожатому. Первой действенной и длительно функционирующей стала «Система этапов» — долгосрочная программа (1923–1924 гг.); её цель — «связать всю работу пионерских отрядов с общественно–политическими событиями, не нарушая конкретности работы и живости всего ее характера»; «свести к единой системе работу деткомгрупп»; закрепить идейно–политическую, трудовую, коллективистическую направленность пионерских дел.

4 августа 1924 г. ЦК РКП(б) утверждено Организационное положение Детской коммунистической организации юных пионеров имени тов. Ленина, с указанием единства детской организации в государственном пространстве: «Профсоюзы и органы Наркомпроса, как организации непосредственно заинтересованные в этой работе, принимают в ней участие и оказывают комсомолу непосредственную помощь, не создавая при себе особых детских организаций»<sup>161</sup>.

Ранее в постановлении Оргбюро ЦК РКП(б) «О пионерском движении» от 4 августа 1921 г. указывалось, что идейное руководство со стороны Коммунистической партии должно обеспечить выполнение детским пионерским движением основной задачи — быть школой коммунистического воспитания. В постановлении подчёркивалось, что организация пионеров должна строиться на принципе самодеятельности детей, твёрдом практическом руководстве со стороны взрослых, предложило ЦК РКП(б) разработать вопрос об организации курсов по подготовке руководителей и работников детского движения<sup>162</sup>. Коммунистическая партия регламентировала согласование работы школы с пионерским движением, тем самым обозначая совместность их деятельности.

Постепенно пионерское движение приобретает свойства и черты педагогической системы, охватывающей своим влиянием не только «неорганизованную среду», но и школу, что позволило пионерству стать экспериментальной образовательно–воспитательной моделью, средством, активно воздействующим на теорию и практику воспитания в целом.

В декабре 1925 г. был замечен кризис, связанный с утратой интереса детей к пионерской организации из–за повышенной политизированности деятельности. Созданная в 1926 г. программа пионердвижения — «Система общественно необходимых заданий» явилась попыткой вывода организации из кризиса за счёт метода конкретных социальных заданий отрядам и звеньям от государственных учреждений и общественных структур. Программа «К работе по–новому» (1929 г.) определяла «круг знаний и навыков» для пионеров младшего, среднего, старшего возраста. Ребенок осваивал их «на выбор» на занятиях по труду,

<sup>160</sup> Алиева Л. В. Становление и развитие отечественного детского движения как субъекта воспитательного пространства. Москва, 2022. С. 27, 29–30.

<sup>161</sup> Организационное положение Детской коммунистической организации юных пионеров имени тов. Ленина: Утв. ЦК РКП(б) от 4–го авг. 1924 г., листовка.

<sup>162</sup> О пионерском движении. (Изложение постановления Оргбюро ЦК РКП(б) от 4 августа 1924 г.)

<sup>163</sup> Гордин И. Г. Этапы пионерского пути. Кн. для кл. руководителя и вожатого. М: Просвещение, 1982.

технике, военному делу, физкультуре, натуралистической работе<sup>163</sup>.

В 1926 г. Секретариатом ЦК ВЛКСМ было утверждено «Положение о пионерских форпостах в школах», в котором отмечалось, что в каждой школе (первой ступени, семилетке и девятилетке), где имеется не менее трех человек пионеров и октябрят, входящих в отряды разных ячеек ВЛКСМ, организуется форпост, который представляет собой «объединение учащихся пионеров и октябрят данной школы с целью организованного проведения пионерского влияния на учащихся и школу»<sup>164</sup>. В 1925 г. Н.К. Крупская обращала внимание на неоднозначность связи школы и детского движения: «дороги советской школы и детдвижения идут разными путями в одном направлении», «Было бы ошибкой стремиться слить воедино школу и детдвижение: школа никогда не может заменить собой самостоятельное движение...»<sup>165</sup>.

В начале 1930-х гг. в школах по-прежнему существовали пионерские форпосты, а пионерские отряды создавались главным образом при фабриках, заводах и учреждениях. В один отряд входили пионеры различных возрастов, обучающиеся в разных школах. Пионеротряды объединялись в пионерскую базу предприятия<sup>166</sup>. Это было сочтено неудобным и была поставлена задача реорганизации, поэтому в середине 1930-х гг. произошел перевод пионерских отрядов в школу. Он завершил процесс оформления массовой единой детской организации на базе пионерского движения и привел к росту рядов (1933 г. — 5 550 940 пионеров; конец 1930-х гг. — свыше 9 млн пионеров; 1982 г. — свыше 25 млн школьников являлись пионерами). Пионерские базы на предприятиях были ликвидированы.

В 1930-е гг. большое внимание уделялось разъяснительной и пропагандистской работе с целью преодоления сложившейся в пионерской организации недооценки знаний и учебных занятий. Соцсоревнование в пионерской организации стало важным методом воспитательной работы. В целях повышения качества знаний учащихся и укрепления порядка в школе пионерские отряды стали выдвигать перед учащимися конкретные задачи: «Ни одного опоздания!», «Ни одного прогульщика!», «Ни одного отстающего!». Широкое распространение получило шефство над недисциплинированными школьниками.

После X съезда ВЛКСМ (11 — 21 апреля 1936 г.) в школах по инициативе комсомола еще шире оказывалась помощь отстающим, проводились лекции о новейших достижениях науки, техники и искусства, литературные диспуты и вечера. Комсомольцы помогали в комплектовании школьных библиотек и в работе с книгой, боролись за дисциплину и порядок.

Анализ опыта, педагогических трудов современников рождения пионерского движения подтверждает органичную взаимосвязь детского движения и воспитания. Это — «живое дело внешкольного общественного воспитания», «новая форма массового самовоспитания подростков», «система эмоционального воспитания» (И. Н. Жуков); «основная форма и метод коммунистического воспитания, основанный на стремлении детей к самоорганизации и проявлении творческой активности в сфере общественных отношений» (Л. Р. Менжинская)<sup>167</sup>.

В резолюции VIII съезда ВЛКСМ (май 1928 г.) определена цель внешкольной работы «в борьбе с влиянием отживающего быта, отрицательным влиянием семьи и улицы»<sup>168</sup>.

<sup>164</sup> Известия ЦК ВЛКСМ. 1927. № 2. 12 с.

<sup>165</sup> Крупская Н.К. Пионердвижение (тезисы доклада на партсовещании по народному образованию) // Педагогические сочинения в десяти томах. Т. 5. М.: АПН РСФСР, 1959. С. 92.

<sup>166</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: 1917–1941 гг. / Отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. — М.: Педагогика, 1980. (Акад. Пед. наук СССР, НИИ общей педагогики). С. 321–322.

<sup>167</sup> Алиева Л. В. Становление и развитие отечественного детского движения как субъекта воспитательного пространства. Москва, 2022. С. 30–31.

<sup>168</sup> Ухьянкин С.П. Содержание, формы и методы деятельности пионерской дружины вне школы. М., 1962. С. 12.

«Только достаточно широкая по масштабу, интересная и полезная по качеству внешкольная работа может послужить серьезным средством для отвлечения детей от отрицательных сторон улицы, дурных поступков и служить делу коммунистического воспитания детей»<sup>169</sup>. Н. К. Крупская, выступая на этом же съезде с докладом «О работе ВЛКСМ среди детей», определила роль и место пионерского отряда в коммунистическом воспитании детей, раскрыла организующую роль пионерского отряда вне школы. «Конечно, не только в школе, — говорила Н.К. Крупская, — идет работа пионеротряда. Работа пионеротряда протекает и вне школы, и главная, пожалуй, его работа — это именно внешкольная работа. Охватить всех ребят, которые не попадают в школу, охватить свободное время всех ребят, организовать этих ребят — такова задача пионердвижения»<sup>170</sup>.

Пионерская организация проводила различные общественно-политические кампании, слеты, конкурсы, смотры.

С 18 по 25 августа 1929 г. в Москве состоялся I Всесоюзный слёт пионеров страны, на котором присутствовало 6738 делегатов, выбранных из 2 млн пионеров СССР. В дни слета были проведены: I Всесоюзная пионерская спартакиада, Всесоюзный смотр художественной работы пионеров, I Всесоюзная конференция пионеров, день «смычки» с Красной Армией, I Международный детский конгресс. Делегаты обсудили «Наказ слета», в котором пионерам страны разъяснялось их конкретное участие в выполнении задач первой пятилетки. В Постановлении ЦК ВКП(б) «Об итогах пионерского слёта» от 2 сентября 1929 г.<sup>171</sup> указывалось на необходимость усиления внимания и помощи пионердвижению со стороны партии и всех государственных и общественных организаций.

Значительное место в системе воспитательной работы пионерской организации занимало формирование у ребят чувства советского патриотизма и пролетарского интернационализма. Широко развернулось в пионерской организации соревнование за право получить Красные знамена, подаренные пионерами республиканской Испании.

Пионерские организации поддерживали постоянную связь с воинскими подразделениями, встречались с бойцами и командирами Красной Армии, изучали биографии героев гражданской войны К. Е. Ворошилова, С. М. Буденного, М. В. Фрунзе, В. И. Чапаева, И. А. Щорса, Г. И. Котовского.

Школьники активно участвовали в субботниках и воскресниках в фонд обороны страны. В июле 1933 г. юные москвичи торжественно передали летчикам самолет «Пионерская правда», построенный на заработанные ими средства. В Минске в 1934 г. проходил слет юных участников обороны. На слете пионеры передали минскому аэроклубу самолет «Пионер Белоруссии».

Постепенно, к середине 1930-х гг., в пионерской организации сложились многообразные формы общественно полезной работы, многие из которых прочно вошли в практику школы: сбор металлолома, утильсырья, сельскохозяйственных удобрений, шефство городских школ над сельскими, участие в электрификации и радиофикации села, в уборке урожая, в борьбе с вредителями сельского хозяйства. В период коллективизации сельского хозяйства пионеры участвовали в борьбе с кулачеством, с расхитителями колхозного имущества.

Детское и юношеское коммунистическое движение стало массовым. Приему в комсо-

<sup>169</sup> ВЛКСМ в резолюциях его съездов и конференций. М.-Л., изд-во «Молодая гвардия», 1929, стр. 346.

<sup>170</sup> Крупская Н. К. Педагогические сочинения : В 10 т. / под ред. Н. К. Гончарова [и др.] ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогов. — Москва : Изд-во Акад. пед. наук, 1957–1963. — 11 т.; Т. 5: Детское коммунистическое движение : пионерская и комсомольская работа. Внешкольная работа с детьми / подготовка текста и примеч. Я. Н. Надеждина. — 1959. с. 272.

<sup>171</sup> Об итогах пионерского слета (Постановление ЦК ВКП(б) // «Учительская газета» от 17/IX 1929, № 108. С. 112–113.

мол и пионерскую организацию предшествовала большая воспитательная работа, ознакомление учащихся с Уставом ВЛКСМ, с Законами и обычаями юных пионеров. В ряды пионеров принимали школьников с 9 до 14 лет. Количественный рост пионерской организации в школе создал условия для завершения ее организационной перестройки.

Постановления ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 25 августа 1931 г. и «О работе пионерской организации (к 10-летию пионерорганизации)» от 21 апреля 1932 г.<sup>172</sup> указали на необходимость дальнейшего развития внешкольной воспитательной работы с детьми, развертывания движения юных натуралистов (юннатов), туристов, техников, создания широкой сети «специальных детских клубов, кино и театров, домов художественного воспитания, детских парков культуры и отдыха»<sup>173</sup>. ЦК ВКП(б) поставил в центре внимания пионерорганизации задачу выработки у школьников социалистического отношения к учению, труду и общественно-практической работе в пионерских рядах и среди всех детей, чтобы каждый пионер везде и всюду был действительно «всем детям пример» и добивался сознательного, добросовестного, аккуратного и точного исполнения каждым школьником своих учебных и общественных обязанностей.

Большое место в деятельности пионерской организации занимал общественно полезный труд детей. Н. К. Крупская в декабре 1932 г., обращаясь через «Пионерскую правду» к школьникам, писала: «Будьте общественниками!.. Вы боретесь сейчас за порядок в школе, стараетесь быть ударниками учебы... Борьба за знание – большое дело. Но в школе вы проводите 5–6 часов, а остальное время вы живете вне школы, в гуще жизни... Быть пионером — значит принимать участие в улучшении окружающей жизни, думать над тем, как это сделать»<sup>174</sup>.

15 февраля 1933 г. было опубликовано письмо Наркомпроса и Центржилсоюза «О развертывании внешкольной работы в жилищной кооперации»<sup>175</sup>. В этот период определились формы работы с детьми по месту жительства: жактовские площадки (ЖАКТ — жилищно-арендное кооперативное товарищество, одна из форм собственности недвижимого имущества, зародившаяся во времена НЭПа), детские клубные комнаты. ЦК ВЛКСМ предпринял шаги по обеспечению непрерывности в работе пионерской организации. Им было принято постановление (26 мая 1934 г.) о создании на летний период пионерских звеньев, отрядов при жактах. В целях охвата внешкольным воспитанием сельских пионеров и школьников стали создаваться Дома колхозных ребят. Жактовские пионерские отряды и звенья стали опорными центрами массовой воспитательной работы с детьми вне школы. По их инициативе впервые в стране стали возникать дворовые пионерские лагеря<sup>176</sup>.

В клубах юных музыкантов, в театральных секциях дети развивали свои творческие способности. Многочисленные спортивные секции организовывали спортивные соревнования и массовую физкультурную работу. Широко развертывалась работа с детьми по технике. Занимались в кружках юные судостроители, авиастроители, физики, химики, математики. Центральная детская техническая станция проводила заочные состязания, в которых принимали участие школьные авиамоделльные кружки, авиамоделлисты детских

<sup>172</sup> Народное образование в СССР: Сб. документов, 1917–1973 гг., с. 278–281.

<sup>173</sup> Народное образование в СССР: Сб. документов. 1917–1973 гг., с. 280.

<sup>174</sup> Крупская Н. К. Педагогические сочинения : В 10 т. / под ред. Н. К. Гончарова [и др.] ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогов. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук, 1957–1963. – 11 т.; Т. 5: Детское коммунистическое движение : пионерская и комсомольская работа. Внешкольная работа с детьми / подготовка текста и примеч. Я. Н. Надеждина. – 1959. с. 480.

<sup>175</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: 1917–1941 гг. / Отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. – М.: Педагогика, 1980. (Акад. Пед. наук СССР, НИИ общей педагогики). С. 308.

<sup>176</sup> Ухьянкин С.П. Содержание, формы и методы деятельности пионерской дружины вне школы. М., 1962. С. 13–14.

технических станций, аэроклубов Осоавиахима, пионерских лагерей, детских парков, площадок при домоуправлениях.

Широко развернулось движение юных друзей Автодора (добровольное общество содействия развитию автомобильного транспорта и дорожного дела), которые включились в борьбу за охрану дорог, за бережное отношение к технике в городе и на селе. В эти годы впервые в истории нашей страны возникли такие уникальные внешкольные детские учреждения, как водно-технические станции, речные порты и детские железные дороги. Деятельность их была тесно связана с производством. Работа в речных портах прививала ребятам навыки строительства и вождения судов. Архангельская водно-техническая станция имела 35 технических кружков, в которых занималось 658 человек из 14 школ города<sup>177</sup>. Ребята овладевали азбукой Морзе, конструировали модели кораблей и яхт, участвовали в морских походах. В Ленинграде детская водная лаборатория работала под руководством военно-морского музея Наркомата обороны.

Станции юных натуралистов имели свои земельные участки, зообазы, уголки живой природы, теплицы, парники, цветниковые участки, питомники редких растений, что способствовало воспитанию у школьников глубокого интереса к природе, к сельскому хозяйству, прививало умения и навыки опытнической работы. По инициативе станций юннатов в стране ежегодно проводились массовые кампании — День леса, День птиц. Экскурсионно-туристские станции организовывали детский туризм, проводили экскурсии на промышленные предприятия, в колхозы и совхозы, знакомили с экономикой народного хозяйства. Кружковцы Центральной станции юных натуралистов совершали путешествия на Черноморское побережье Кавказа с целью изучения флоры и фауны, проводили орнитологические исследования в заповеднике Аскания-Нова. Путешествуя по Волге, юннаты добыли богатый материал о засухоустойчивых культурах. Выполняя задание И. В. Мичурина, они провели несколько экспедиционных походов на Алтай. Юннаты работали над благоустройством городов и сел, территорий заводов и фабрик, проводили кампании по посадке зеленых насаждений, выведению новых сортов растений. В 1935 г. редакция газеты «Колхозные ребята» совместно с Наркомземом РСФСР объявили и провели Пионерский овощной поход, задачей которого было расширение ассортимента овощей на огородах рабочих и колхозников, продвижение овощей на север и внедрение в овощеводство новейших достижений агротехники. Юннаты стали помощниками ученых и колхозников-селекционеров, успешно овладевали методами получения высоких урожаев, выращивания гибридных сортов кукурузы и пшеницы<sup>178</sup>. Свои достижения юные техники и натуралисты показывали на специальных выставках, которые привлекали большое число посетителей, вызывали интерес к творчеству детей.

Начало 1930-х гг. было связано с открытием отделений по подготовке пионерских кадров в педвузах, педтехникумах. В основе этой работы лежала идея о качественной профессиональной деятельности не только вожатого, но и пионерского руководителя разного уровня (от района до республики). В 1928 г. в Академии коммунистического воспитания открыли отделение детского коммунистического движения, готовившее вожатых-профессионалов для детского движения, просуществовавшее до осени 1932 г. В Постановлении ЦК ВКП(б) «О состоянии и ближайших задачах пионердвижения» от 25 июня 1928 г.<sup>179</sup>

<sup>177</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. (1917–1941 гг.) / Отв. ред. Н.П. Кузин, М. Н. Колпакова, З. И. Равкин. – М.: Педагогика, 1980. С. 308.

<sup>178</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: 1917–1941 гг. / Отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колпакова, З. И. Равкин. – М.: Педагогика, 1980. (Акад. Пед. наук СССР, НИИ общей педагогики). С. 177, 308, 310, 321, 324–325.

<sup>179</sup> Вопросы внеклассной и внешкольной работы с детьми: сборник статей. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1955. С. 276.

особо отмечалась возросшая численность пионеров — до 2 млн детей, подчеркивался охват пионердвижением и городов, и деревень. Обсуждалась работа педагогического состава с предложением об улучшении системы методики воспитательной деятельности.

Активное участие принимала в организации воспитательной работы с детьми широкая советская общественность. Центральный совет Всесоюзного общества изобретателей (ВОИЗ), например, принял 10 ноября 1936 г. специальное постановление, обязывающее все заводские советы ВОИЗа организовывать квалифицированную консультацию руководителям кружков и юным техникам. В областных, краевых центрах, где в распоряжении советов ВОИЗа имелись дома техники, предлагалось создать лектории по технике для детей и подростков.

Великая Отечественная война (1941 — 1945 гг.) стала серьёзной проверкой социально-воспитательной результативности и действенности детской пионерской организации.

Примером единства идейно-политического, трудового и нравственного воспитания является широко развернувшаяся в годы войны тимуровская работа. Только в РСФСР в 1943 г. число тимуровцев превышало 2 млн<sup>180</sup>. А. П. Гайдар и книга «Тимур и его команда» дали наглядный образец самоорганизации детского объединения.

Осуществление благородной патриотической цели тимуровского движения — окружить вниманием и заботой семьи защитников Родины — требовало большой работы по формированию таких понятий как «любовь к Родине», «патриотический долг и ответственность перед Родиной», которые затем превращались у подростков в общественно-значимые мотивы поведения и являлись побудительной причиной участия пионеров в тимуровской работе. Признательность людей за проявленную бескорыстную заботу повышала и укрепляла желание подростка участвовать в таком движении.

Делами тимуровцев были и изготовление вещей для бойцов, и уборка урожая, и выступления в госпиталях, и уход за ранеными, и сбор металла для военной продукции. Самоорганизация тимуровских отрядов в каких-то территориях поддерживалась взрослыми, в каких-то была абсолютно самостоятельной<sup>181</sup>.

Тимуровское движение послужило источником развития наиболее эффективных форм пионерской работы вне школы. Во многих случаях детские коллективы по месту жительства вырастали из тимуровских команд и звеньев<sup>182</sup>.

Великая Отечественная война способствовала сближению школы и пионерской организации. Опыт совместной работы пионерской организации и школы по коммунистическому воспитанию детей и подростков в период Великой Отечественной войны получил одобрение и закрепление в решении XII пленума ЦК ВЛКСМ (1944 г.). Пленум подчеркнул необходимость сделать работу пионерской организации «неотъемлемой частью всей воспитательной работы в школе, проводимой директорами и учителями»<sup>183</sup>.

Уникальный воспитательный опыт пионерской организации военных лет всесторонне изучен и проанализирован в диссертации Г. Н. Абросимовой<sup>184</sup>. В качестве основной задачи перед пионерской организацией выдвигалось воспитание патриотизма. При этом партия и комсомол настоятельно подчеркивали необходимость соединения хорошей и отлич-

<sup>180</sup> Ухьянкин С. П. Пионеры-тимуровцы. М., изд-во «Знание», 1961, с. 10, 14. // Численность пионеров на 1941 год 13, 6 млн человек.

<sup>181</sup> Царёва Н. П. Детское общественное движение как отклик на вызовы времени. // Историзм и современность воспитания в детском общественном движении: Сборник науч.-метод. мат. об ист. пионер. организ. и совр. детск. общ. движ. Под науч. ред. Л. С. Нагавкиной. — СПб: ГБНОУ «СПБ ГДТЮ», «Трактат», 2022. С. 37.

<sup>182</sup> Ухьянкин С.П. Содержание, формы и методы деятельности пионерской дружины вне школы. М., 1962. С. 15.

<sup>183</sup> Народное образование в СССР. Сборник документов 1917--1973 гг. М., «Педагогика», 1974, с. 284.

<sup>184</sup> Абросимова Г. Н. Проблемы воспитательной деятельности пионерской организации в период Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.). — М., 1978. — Дис. канд. пед. наук, М., 1978.



ной работы пионеров в школе с посильным участием в труде на пользу Родины в сельском хозяйстве, промышленности, домашнем хозяйстве, школе и разнообразными патриотическими общественно полезными делами.

В военные годы пионерская организация была активным помощником государству в тылу и на фронте. Так в 1942 г. пионеры Москвы передали представителям Красной Армии танковую колонну «Московский пионер» (18 танков), построенную на заработанные пионерами Москвы деньги<sup>185</sup>. Трудовой и боевой подвиг советских детей-пионеров был отмечен высокими наградами Родины: 20 000 пионеров-школьников – защитников столицы были награждены медалями и орденами за вклад в победу; 15 250 ленинградских пионеров получили медаль «За оборону Ленинграда». Четверым пионерам было присвоено звание Героя Советского Союза: Леня Голиков, Марат Казей, Валя Котик, Зина Портнова. Большая группа пионеров-тимуровцев была награждена медалями «За доблестный труд» в Великой Отечественной войне<sup>186</sup>. Это нашло отражение в искусстве, литературе и кинематографе.

Воспитательная работа пионерской организации периода Великой Отечественной войны проявилась и в деятельности пионерской организации в прифронтовых районах и на оккупированных территориях. В тылу пионеры помогали в эвакуации социалистической собственности, в выявление шпионов и диверсантов, участвовали в строительстве оборонительных укреплений, в отрядах МПВО (местной противовоздушной обороны)<sup>187</sup>.

В районах, временно оккупированных фашистской Германией, пионеры оказывали всяческое сопротивление немецко-фашистским захватчикам: устраивали саботаж «народных школ», открытых гитлеровцами; организовывали сбор оружия для партизан и подпольщиков; распространяли сводки Совинформбюро; спасали красные знамена; оказывали помощь раненым красноармейцам и т. д. Пионеры были разведчиками и связными партизанских отрядов и подпольных групп, непосредственно участвовали в боевых операциях<sup>188</sup>.

В 1949 г. принимается особое постановление Пленума ЦК ВЛКСМ о послевоенном возрождении активной деятельности пионерской организации. Тимуровское движение встраивается в программу деятельности пионерской организации, подчиняется правилам её работы. При этом обострились вопросы, вызванные слиянием пионерской организации и школы, связанные с подменой специфики детского движения, копированием содержания и форм с превалированием словесных методов школьных занятий. Пионерский отряд возглавлял классный руководитель, главная задача, поставленная перед пионерами — учеба и дисциплина. Анализируя сложившуюся ситуацию, Н. П. Царёва приходит к выводу, что инициативе участия полезными делами в улучшении окружающей жизни, игре и романтике, делам по секрету больше нет места в планах отрядов. Такое положение в деятельности пионерской организации сохранялось до, так называемой, «хрущёвской оттепели» (1956 — 1964 гг.)<sup>189</sup>.

Осознание педагогической общественностью кризисной ситуации в пионерском дви-

<sup>185</sup> Еремина Л. И., Белоногова Л. Н., Балыкина Т. В. Теория и практика детского движения: учебно-методическое пособие. – Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», 2021. С. 7.

<sup>186</sup> Алиева Л. В. Становление и развитие отечественного детского движения как субъекта воспитательного пространства. Москва, 2022. С. 37.

<sup>187</sup> Абросимова Г.Н. Проблемы воспитательной деятельности пионерской организации в период Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.): Автореф. дис. . канд пед наук. – М., 1978. С. 17–18.

<sup>188</sup> Очерки истории пионерской организации Белоруссии. Минск, «Народная асвета», 1975, с. 132.

<sup>189</sup> Царёва Н. П. Детское общественное движение как отклик на вызовы времени. // Историзм и современность воспитания в детском общественном движении: Сборник науч.-метод. мат. об ист. пионер. организ. и совр. детск. общ. движ. Под науч. ред. Л. С. Нагавкиной. – СПб: ГБНОУ «СПБ ГДТЮ», «Трактат», 2022. С. 37–38.

жении в конце 1940-х — начале 1950-х гг. активизировало внеучебную воспитательную работу. Постепенно восстанавливалась сеть внешкольных учреждений, сокращалась сменность занятий в школах, с детьми целенаправленно стали работать профсоюзы, комсомол, культурно-просветительные учреждения.

Дома и Дворцы пионеров организовывали различные виды детской самодеятельности и оказывали школе методическую помощь в организации внеурочной работы с детьми, в деятельности пионерских организаций. Станции юных техников воспитывали у детей интерес к технике, развивали их техническое мышление и смекалку. Ведущим началом, принципом их работы являлась тесная связь с жизнью, с производством, активное участие школьников в общественно полезном труде, техническом изобретательстве и моделировании. В кружках, клубах по интересам и других объединениях станций ребята знакомились с техникой будущего, с новыми научными открытиями, учились творчески относиться к делу. Здесь проводились вечера науки и техники, встречи с учеными и изобретателями, выставки, конкурсы, соревнования.

Значительное место во всей внеклассной и внешкольной работе занимало интернациональное воспитание. Внешкольные учреждения выступили инициаторами создания клубов интернациональной дружбы, которые стали постоянно действующими объединениями учащихся, сочетающими образовательную, познавательную и общественно полезную деятельность. Одним из первых в стране начал работать КИД (клуб интернациональной дружбы) Московского городского Дворца пионеров. Клуб ставил цель – укрепление дружбы детей всех национальностей, воспитание чувства солидарности с народами, борющимися за свою независимость. Воспитанники КИДа изучали историю, географию, культуру и традиции стран и народов. В клубе работали кружки по изучению иностранных языков, велась активная переписка со сверстниками из зарубежных стран. По примеру Московского Дворца пионеров такие клубы стали возникать повсеместно<sup>190</sup>.

Одно из ведущих направлений деятельности внешкольных учреждений — развитие интереса учащихся к науке, воспитание у них потребности постоянно пополнять свои знания о природе и обществе. Эти задачи ставили перед собой научные общества и клубы учащихся. Здесь школьники слушали лекции о новейших достижениях науки и техники, выполняли задания научных обществ и учреждений, плановых и хозяйственных органов, вели большую опытническую работу.

Много внимания уделялось в системе внешкольной работы трудовому воспитанию, формированию у детей практических навыков, развитию интереса к промышленности и сельскому хозяйству.

Первая ученическая производственная бригада была создана в 1954 г. в Ставропольском крае в колхозе «Россия», село Григориполисское. (К 1981 г. в стране насчитывалось 40 тыс. таких бригад, объединивших 3,5 млн школьников). На базе ученических бригад, с учетом накопленного опыта, возникли новые эффективные формы организации общественно полезного труда школьной молодежи – комсомольско-молодежные лагеря труда и отдыха, школьные строительные отряды<sup>191</sup>.

В 1952 г. Министерство просвещения РСФСР и ЦК ВЛКСМ провели Всероссийское совещание по вопросам внеклассной и внешкольной работы с детьми, в котором участвовали представители всех союзных республик. Совещание обобщило передовой опыт школ

<sup>190</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941–1961) / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М.: Педагогика, 1988. С. 202–203.

<sup>191</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941–1961) / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М.: Педагогика, 1988. С. 179.

и внешкольных учреждений по идейно–политическому воспитанию учащихся во внеучебной деятельности и наметило пути дальнейшего совершенствования этой деятельности пионеров и школьников<sup>192</sup>, в организации которой активное участие принимали внешкольные детские учреждения, – движение тимуровцев, юных садоводов, походы и путешествия по родному краю. Было отмечено также, что в задачи внеклассной и внешкольной работы входит закрепление и применение на практике знаний, полученных учащимися в школе, воспитание высоких моральных качеств, расширение политехнического и общеобразовательного кругозора школьника, содействие наилучшему решению задач политехнического обучения и подготовки учащихся по окончании школы к свободному выбору профессии, развитие культурных интересов детей в различных областях науки, техники, искусства, физкультуры, спорта<sup>193</sup>.

Для тех, кто руководил техническими кружками в школах, станциях организовывали семинары, конференции по обмену опытом работы с детьми в области техники, издавали методическую литературу.

Подготовка и проведение XII съезда ВЛКСМ (март 1954 г.) стало началом изменения содержания деятельности пионерской организации.

Методы воспитательной работы комсомольцев с пионерами (убеждение примером, привлечение радостной перспективой, совместное выполнение поручений, помощь советом и т.д.) являлись по существу своему средствами вовлечения учащихся в коллективную деятельность при опоре на положительные качества, свойственные детям и молодежи (стремление к самостоятельной деятельности и преодолению трудностей, потребность в ярком, новом, необычном, стремление к радости и т.п.)<sup>194</sup>.

Педагогическая общественность активно критиковала словесные формы воспитания пионеров; сборы–назидания, сборы–монтажи, сборов–уроки, которые проводились по заранее переписанным сценариям – «шпаргалкам». В это время расширяется сфера действия пионерских коллективов вне школы, совершенствуется общественно–политическое, трудовое и героико–патриотическое воспитание пионеров; укрепляются действенные в воспитательном отношении связи пионерских коллективов с коллективами трудящихся: все шире применяется соревнование пионерских коллективов в области общественно–полезной деятельности, растет стремление отказаться от отождествления пионерской работы.

Одновременно была предпринята новая попытка создать программу пионерской работы с учетом возраста пионеров. В «Пионерских ступенях» отразилось стремление укрепить единство действий школы и пионерской организации при сохранении их специфики.

Начавшиеся после XX съезда партии (14 – 25 февраля 1956 г.) социально–политические изменения в советском обществе потребовали перестройки пионерской организации, положив в основу богатый опыт детком движения 1920–1930–х гг. (разработка и выполнение пионерских пятилетних планов, деятельность форпостов по месту жительства, первые тимуровские отряды, создание пионерских колхозов и др.), опыт использования в пионерской организации новых форм и методов работы («Круг знаний и умений, навыков», разработанный в Иваново, первые пионерские отряды по месту жительства, которыми руководили вожатые–производственники, профильные объединения юннатов, краеведов и т.п.)<sup>195</sup>.

<sup>192</sup> Болдырев Н. И. Торжество ленинских принципов коммунистического воспитания // Сов. педагогика. 1957. №11, с. 124–128.

<sup>193</sup> Резолюция Всероссийского совещания по вопросам внеклассной и внешкольной работы с детьми [Текст]: 10–14 сент. 1952 г. / Упр. шк. М–ва просвещения РСФСР. – М.: Учпедгиз, 1955.

<sup>194</sup> Иванов И.П. Воспитательная работа комсомольцев с пионерами в средней школе. // Историзм и современность воспитания в детском общественном движении: Сборник науч.–метод. мат. об ист. пион. организ. и совр. детск. общ. движ. Под науч. ред. Л. С. Нагавкиной. – СПб: ГБНОУ «СПБ ГДТЮ», «Трактат», 2022. С. 24.

<sup>195</sup> Богуславский М. В. Как мы дошли до жизни такой? // Теория, история, методика детского движения. Выпуск VII. М., 2006. С. 75.

### 2.3 ПАРАЛЛЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МАССОВЫХ ШКОЛЬНЫХ И АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ПРАКТИК ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В 1960 — 1980-Х ГГ.

Период 1960–1980-х гг. характеризуется параллельным достаточно интенсивным развитием массовых школьных и альтернативных практик воспитательной работы в условиях постоянного роста внимания к качеству общеобразовательной подготовки школьников. В рассматриваемый период осуществился переход от всеобщего обязательного восьмилетнего образования к всеобщему обязательному десятилетнему образованию, закрепленному в Конституции СССР в 1977 г.

Последовательной реализацией основного принципа организации воспитания в школе — принципа единства воспитания и обучения стало развитие воспитывающего обучения. Внимание к вопросам воспитывающего обучения в теории педагогики и школьной практике особенно возросло после июньского (1963 г.) Пленума ЦК КПСС. Основная задача Пленума заключалась в том, чтобы органически слить процессы обучения и воспитания в единый поток<sup>196</sup>.

На XXIII съезде ЦК КПСС в 1966 г. был принят план развития общества, цель которого заключалась в укреплении образовательной системы. Школа должна давать молодежи прочные знания, воспитывать у нее материалистическое мировоззрение и коммунистическую нравственность, прививать подрастающему поколению любовь к труду, высокое сознание общественного долга<sup>197</sup>.

Со второй половины 1970-х гг. усиление воспитывающей функции процесса обучения рассматривается как важный фактор обеспечения его целостности и эффективности. Доказательством этому явилось, например, V Всесоюзные педагогические чтения на тему «Коммунистическое воспитание учащихся в процессе овладения основами наук». В материалах чтений отмечалось, что подход к обучению и воспитанию как к двум параллельно протекающим процессам снижает эффективность воспитательной деятельности школы по формированию всесторонне и гармонически развитой личности. Вместе с тем материалы Чтений в определенной мере отразили недостаточность разработки такого аспекта проблемы, как нравственное воспитание в процессе обучения.

Главным направлением развития принципа единства обучения и воспитания было обеспечение в процессе всестороннего формирования личности школьника<sup>198</sup>. На основе педагогического опыта советских педагогов, было выявлено, что необходимым условием повышения эффективности обучения являлось осознание школьниками общественной и личной значимости обучения. О том, как осуществить данную идею, писал А. М. Матюшкин. Он предлагал ставить учеников в жизненные и учебные ситуации, которые вызывали бы потребность в овладении знаниями, умениями и навыками для решения задач<sup>199</sup>.

По мнению Л. И. Новиковой, к 1960-м гг. сложились основы методики сплочения ученического коллектива как основы воспитания в школе. Основные положения ее применительно к массовой школе заключаются в следующем. Детский коллектив не может развиваться, двигаться вперед, если перед ним не стоит общая цель, которую все члены

<sup>196</sup> Паначин Ф. Г., Колмакова М. Н., Равкин З. И. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР 1961–1986 гг. М., 1987. С. 219.

<sup>197</sup> Материалы XXIII съезда КПСС, М., 1966. С. 80.

<sup>198</sup> Паначин Ф. Г., Колмакова М. Н., Равкин З. И. Очерки истории школы и педагогической мысли Народов СССР 1961 — 1986 гг. М., 1987. С. 220.

<sup>199</sup> Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: коллективная монография: в 3 кн. / [А. М. Матюшкин и др.; ред. кол.: Е. В. Ковалевская (отв. ред.) и др.]. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гос. гуманитарного ун-та, 2010. С. 5.

коллектива воспринимают как жизненно важную перспективу, ради которой они вступают в общение, объединяют свои усилия, преодолевают трудности. Реализуя стоящую перед ним перспективу, коллектив переходит в новое качественное состояние и приобретает возможность решать более сложные задачи. Перспектива, по сути дела, это та завтрашняя общая радость, которая, по словам А. С. Макаренко, стоит перед коллективом и делает его более крепким, дружным.

Если перспектива становится близкой каждому ребенку, она активизирует его жизненную энергию, является источником его хорошего самочувствия. Концепция перспективных линий лежит в основе теории и практики коллективного воспитания и является замечательным достижением социалистической педагогики.

Коллектив спланируется, прежде всего, в процессе совместной деятельности. Важнейшие методы ее организации — соревнование и игра. Соревнование при правильной его инструментровке дает возможность укрепить связи между первичными объединениями коллектива, возбудить у детей чувство принадлежности к коллективу, повысить эффективность процесса интериоризации ими общественной культуры. Игра, используемая как метод организации совместной деятельности детей (познавательной, трудовой и др.), помогает ребенку идентифицировать себя с реализуемыми им игровыми ролями и тем самым повысить роль коллектива в процессе накопления социального опыта каждым его членом.

Важнейшая задача педагогов в процессе организации совместной деятельности детей — создание и укрепление в детском коллективе традиций. Накопление и хранение в традициях всего ценного, что уже создано предшествующими поколениями, — важный показатель его развития, движения вперед. Традиции укрепляют коллектив, делают его жизнь более четкой и устойчивой, эмоционально насыщенной, а моральные нормы коллектива — более действенными и доходчивыми. Традиции рождаются в значительной степени стихийно. Однако их укрепление и развитие зависят от целенаправленных усилий педагогов.

Эти положения стали азбукой коллективного воспитания в советской школе<sup>200</sup>.

Идея образовательной реформы была выдвинута XX съездом КПСС, проходившим с 14 по 25 февраля 1956 г. Она была осуществлена в 1958 г. под лозунгом «За тесную связь школы с жизнью». Была поставлена задача ограничить поток абитуриентов без опыта трудовой деятельности в высшие учебные заведения и добиться, чтобы молодые специалисты с высшим образованием шли непосредственно на производство. Для решения проблем была призвана реформа системы народного образования 1958 — 1961 гг.

По мнению разработчиков проекта, воспитательная функция системы заключалась в близком знакомстве школьников с производством и общественно-полезным трудом.

После всенародного обсуждения проект реформы был утвержден 24 декабря 1958 г. Верховным Советом СССР и стал «Законом об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР»<sup>201</sup>. Закон образования изменил принципы общеобразовательной школы. Каждые пять лет партия ставила перед системой народного образования конкретные задачи, вытекающие из требований экономического, социального и культурного развития общества.

В начале 1960-х советское общество вступило в новый этап развития. В этих условиях обогатились понятия «культура», «образование», «воспитание». В. Г. Афанасьев писал, что «быть образованным в наше время — это значит овладеть основами науки,

<sup>200</sup> Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е.И. Соколова. — М., 2009. С. 41–43.

<sup>201</sup> Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР // Вестник высшей школы — 1959. — No 1. — С. 6–13.

знать ее важнейшие достижения, уметь творчески мыслить и трудиться, применять на практике достижения, достижения науки и техники, в совершенстве владеть современной техникой и технологией, современными методами управления»<sup>202</sup>. Исходя из высказываний В. Г. Афанасьева, образование нацелено на углубленное изучение теоретического аспекта науки и применении полученных знаний на практике.

В 1964 г. постановление ЦК КПСС и Совмина СССР «О сроках подготовки и улучшении использования специалистов с высшим и средним специальным образованием»<sup>203</sup> признало, что длительная производственная практика обучающихся техникумов имеет огромное воспитательное значение, но ведет к падению теоретического уровня подготовки выпускников<sup>204</sup>.

В области трудового воспитания с конца 1950–х и до середины 1970–х гг. был произведен сдвиг в область создания материальной базы, планирования и осуществления подготовки учащихся по ряду производственных специальностей.

Учебно–производственные мастерские были представлены на базе школ. Мастерские (механические, слесарные, столярные и т.д.) представляли собой настоящее производство – школьный завод, где труд учащихся был четко спланирован и организован. Образовательные и воспитательные возможности указанных форм производственного обучения оценивались достаточно высоко.

Одной из форм трудового воспитания, профориентации и организации производственного труда старшеклассников стали летние лагеря труда и отдыха (ЛТО). Их деятельность строилась по принципу социалистического соревнования между коллективами учащихся (бригадами, отрядами, группами, отделениями, звеньями). В обязательствах основное внимание уделялось качеству работы, культуре труда, строгому соблюдению дисциплины и техники безопасности, идейно – воспитательной деятельности, организации культурно массовой и спортивной работы.

Важнейшим направлением трудового воспитания школьников было детское техническое и сельскохозяйственное опытничество. Учащиеся занимались в различных кружках техников и натуралистов, проводили опыты в сельскохозяйственной сфере.

Согласно постановлению Верховного Совета СССР от 12 апреля 1984 г.<sup>205</sup>, была намечена реформа общеобразовательной и профессиональной школы. Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы наметили дальнейшие перспективы развития общественных организаций в воспитательной работе с детьми и молодежью. «Следует поставить дело так, чтобы школа стала центром активной воспитательной работы с учащимися в микрорайоне. Вовлекать в эту работу родителей, общественность, трудовые, в первую очередь производственные коллективы, создавать комсомольские педагогические отряды из числа молодых рабочих, колхозников, специалистов, студентов»<sup>206</sup>.

---

<sup>202</sup> Афанасьев В. Г. Научно–техническая революция, управления, образования. М., 1972 // Вопросы философии. – 1973. – №9. – С. 162–164.

<sup>203</sup> Богомолов А.И. Новые сроки обучения // Вестник высшей школы – 1964. – No 12. – С. 3–8.

<sup>204</sup> Конохова Анастасия Сергеевна «Об укреплении связи высшей школы с жизнью» (реформа системы высшего образования СССР в 1958 г.) // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2015. №1. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-ukreplenii-svyazi-vysshey-shkoly-s-zhiznyu-reforma-sistemy-vysshego-obrazovaniya-sssr-v-1958-g> (дата обращения: 04.09.2023).

<sup>205</sup> Верховный Совет СССР, Постановление от 12 апреля 1984 года «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы». Режим доступа: [https://www.libussr.ru/doc\\_ussr\\_usr\\_12023.htm?ysclid=lk0xn60x4f504870043](https://www.libussr.ru/doc_ussr_usr_12023.htm?ysclid=lk0xn60x4f504870043) (дата обращения: 04.09.2023)

<sup>206</sup> Паначин Ф.Г., Колмакова М. Н., Равкин З. И. Очерки истории школы и педагогической мысли Народов СССР 1961–1986 гг. М., 1987. С. 344.

Примером практического применения идеи связи образования с формированием системы практических умений решения жизненных задач являлась организация учебно-производственных комбинатов (УПК). УПК появились в СССР в середине 1970-х гг. Постановление об их организации было принято Советом Министров СССР в 1974 г.<sup>207</sup> Основными задачами УПК являлось «ознакомление учащихся с трудовыми процессами и содержанием труда рабочих на предприятиях, осуществление профессиональной ориентации учащихся с целью подготовки их к сознательному выбору профессии, обучение учащихся первоначальным навыкам труда по избранной профессии».

11 мая 1985 г. приказом Министерства просвещения СССР N 85 было утверждено «Типовое положение о межшкольных учебно-производственных комбинатах трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся»<sup>208</sup>, согласно которому учащиеся старших классов общеобразовательных школ были обязаны проходить профессиональное обучение (в размере четырёх часов в неделю) и заниматься общественно полезным трудом (до четырёх часов в неделю). Обеспечением этого процесса и занимались учебно-производственные комбинаты. Для этого один день в неделю старшеклассники занимались не в школе, а проходили обучение в УПК. По окончании обучения ученики сдавали квалификационные экзамены и получали свидетельство об овладении трудовой специальностью. Набор специальностей, по которым проводилось обучение, согласовывался органами местного самоуправления и районными организациями народного образования. УПК обладал потенциалом для развития воспитательной работы, но такие задачи не ставились для организации.

Одним из примеров альтернативного развития практики воспитательной работы может послужить идея создания школ-интернатов, принадлежащая Н. С. Хрущеву. В мае 1953 г. Н. С. Хрущев поручил Отделу школ ЦК КПСС подготовить предложения о создании школ-интернатов закрытого типа для подготовки учащихся, хорошо владеющих иностранными языками. Концепция, разработанная Отделом школ и представленная 13 июня 1953 г. на рассмотрение Н. С. Хрущеву<sup>209</sup>, предусматривала создание особых школ закрытого типа для лучших воспитанников детских домов. В августе 1953 г. последовало новое поручение Хрущева – разработать предложения по организации общеобразовательных средних школ закрытого типа с интернатом. Поручение было выполнено, но не получило развития.

Школы-интернаты задумывались и создавались как учебно-воспитательные учреждения нового типа. Н. С. Хрущев видел их цель в том, чтобы «духовно подготовить человека для нового коммунистического общества, которое вырисовывается уже на горизонте». Он призывал педагогическую общественность браться за широкую организацию школ-интернатов в 1956 г., не откладывая этого дела на более поздний срок: «Если мы начнем в этом году, то для того, чтобы закончить цикл воспитания только одного поколения от рождения до самостоятельного участия в общественной жизни, потребуется почти 18 – 20 лет... Следовательно, откладывать организацию новой системы воспитания нам нельзя». Что касается возраста, с которого государству следует начинать заниматься воспитанием детей, то, по мнению Хрущева, «надо брать детей на воспитание с рождения. Ребенок пройдет систему воспитания через ясли, детский сад и школу».

---

<sup>207</sup> Постановление Совета Министров СССР от 23 августа 1974 г. № 662 «Об организации межшкольных учебно-производственных комбинатов трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся».

<sup>208</sup> Положение об организации общественно-полезного, производительного труда учащихся общеобразовательных школ Приказа Министерства просвещения СССР от 11 мая 1985 г. N 81.

<sup>209</sup> Иванова Г. М. Мегaproект Хрущева – школы-интернаты: от утопии к реальности // Известия Самарского научного центра РАН. 2018. №3-2. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/megaproekt-hruscheva-shkoly-internaty-ot-utopii-k-realnosti> (дата обращения: 04.09.2023)

Окончательно вопрос об организации школ–интернатов был решен на заседании Президиума ЦК КПСС 13 сентября 1956 г. Постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР №1289 «Об организации школ–интернатов» было принято 15 сентября 1956 г. В соответствии с этим нормативным актом во всех республиках начали создаваться школы–интернаты. В 1956/57 уч.г. в них обучалось 56 тысяч воспитанников, в 1958 г. уже 144,7 тыс. Постановление гласило принимать «в школы–интернаты в первую очередь детей одиноких матерей, инвалидов войны и труда, сироты, а также детей, для воспитания которых отсутствуют необходимые условия в семье»<sup>210</sup>.

«Положение о школе–интернате», разработанное Министерством просвещения РСФСР, было утверждено Советом министров РСФСР 13 апреля 1957 г. Цель и задачи школы–интерната формулировались в полном соответствии с планами Н.С. Хрущева: «Школа–интернат является общеобразовательным учебно–воспитательным учреждением нового типа, призванным решать на более высоком уровне задачи подготовки всесторонне развитых, образованных строителей коммунизма». Успешное решение этих задач виделось на пути соединения обучения с производительным трудом, что понималось как осуществление связи школы с жизнью. Коммунистическая риторика, характерная для начального этапа организации школ–интернатов, постепенно сходилась на нет, однако работа по созданию «социалистических очагов» воспитания продолжалась. 26 мая 1959 г. ЦК КПСС и Совет министров СССР приняли постановление «О мерах по развитию школ–интернатов в 1959 — 1965 гг.», утверждающее плановые задания по контингентам учащихся этих школ в следующих размерах: на 1959 г. — 430 тыс. человек, 1960 — 700 тыс., 1961 — 1 млн, 1962 — 1,33 млн, 1963 — 1,7 млн, 1964 — 2,1 млн, 1965 — 2,5 млн<sup>211</sup>.

Гражданское воспитание являлось значимым аспектом образовательной системы СССР 1960–х гг. После XXII съезда КПСС (1961 г.) Академия педагогических наук РСФСР стала активно разрабатывать целостную систему воспитания детей и молодежи в духе морального кодекса строителя коммунизма. Ключевыми задачами являлись такие аспекты как: преданность делу, любовь к Родине; коллективизм и товарищеская взаимопомощь; взаимное уважение в семье и обществе. Особое внимание уделялось воспитанию подрастающего поколения в духе единства личных и общественных интересов, гражданскому формированию личности.

Ставились следующие задачи для системы воспитания:

- разработать комплексную систему воспитания, которая обеспечивала бы формирование у молодежи научного мировоззрения на основе марксизма–ленинизма как цельной и стройной системы философских, экономических и социально–политических взглядов;
- воспитать будущих тружеников социалистического производства коммунистического отношения к труду, осознания труда на общую пользу как священной обязанности, советского гражданина;
- утвердить коммунистическую мораль, выражавшую интересы и идеалы трудящегося человека;
- сформировать советских людей как патриотов и интернационалистов;
- развивать всесторонних и гармонических личностей.

Плодотворно над решением этой задачи в плане уточнения и конкретизации педагогического содержания понятий «гражданственность» и «гражданское воспитание» работал В. А. Сухомлинский. «Гражданственность, – утверждал он, – это корень убеждений, мыс-

<sup>210</sup> Положение о школе–интернате. , принятое Советом Министров РСФСР от 13 апреля 1957 года.

<sup>211</sup> Постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР «О мерах по развитию школ–интернатов в 1959–1965 годах» от 26 мая 1959 г.



лей и чувств человека». Особое внимание уделялось идейно–политической, гуманистической направленности гражданского воспитания, его органической взаимосвязи с развитием творческих задатков личности. Исследуя природу взаимодействия идейных и нравственных начал в процессе становления гражданственности, В. А. Сухомлинский подчеркивал, что в основе нравственного воспитания лежат такие качества как трудолюбие и честность, скромность и вежливость, уважение к старшим и забота о младших, не может быть и речи о выработке более сложных нравственных норм и гражданских качеств личности<sup>212</sup>.

Отличительной чертой воспитательной работы с детьми периода 1970–х гг. является дальнейшая активизация участия в ней советской семьи и общественности. С принятием Основ законодательства СССР и союзных республик о народном образовании (1973 г.) положения о совместной работе школы, семьи и общественности приобрели силу закона. «Государство, семья и общественные организации, – записано в этом документе, – совместными усилиями обеспечивают воспитание и образование подрастающего поколения»<sup>213</sup>. Органы народного образования в более широких масштабах стали использовать воспитательный потенциал семьи, профсоюзных, комсомольских организаций, производственных коллективов, научных учреждений и творческих союзов. Тысячи ученых, инженеров, техников, писателей, спортсменов включились в процесс воспитания детей. Широкое развитие получило руководство (на общественных началах) кружками и клубами, секциями и обществами учащихся. Возникли перспективные организационные формы привлечения семьи и общественности к воспитательной работе с детьми и подростками. Примером такой идеи может послужить созданные ранее (конец 1950–х гг.) советы содействия семье и школе, распространившиеся по всей стране к 1970 г.<sup>214</sup>

В постановлениях ЦК КПСС и Совета Министров СССР (1977 г.) о школе партийным организациям, органам народного образования, профсоюзам, комсомолу были заданы цели привлечь общественности к воспитанию учащейся молодежи, создать на каждом предприятии, стройке, в колхозе, совхозе комиссий или советов содействия семье и школе, а также расширить шефство трудовых коллективов над школами. Во исполнение этих указаний была проведена большая организаторская работа. Согласно постановлению партии правительства, создавались координационные советы по воспитательной работе с детьми по месту жительства, советы содействия микрорайонов.

Важное место в системе воспитательной работы с детьми занимали различные объединения по месту жительства: клубы выходного дня, комнаты юного техника, дворовые спортивные команды. Представители профсоюзов, комсомола, добровольных спортивных обществ, ветераны войны и труда, учителя–пенсионеры вели в объединениях по месту жительства постоянную работу.

Школа 1980–х гг. накопила опыт воспитания политической активности учащихся в процессе изучения общественных наук, во внеклассной воспитательной работе, в деятельности с документами КПСС и Советского правительства, с важнейшими политическими проблемами современности. Школа стремилась жить в едином ритме с жизнью страны.

---

<sup>212</sup> Паначин Ф.Г., Колмакова М. Н., Равкин З. И. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР 1961–1986 гг. М., 1987. С. 269.

<sup>213</sup> Закон СССР от 19.07.1973 N 4536–VIII.

<sup>214</sup> Паначин Ф.Г., Колмакова М. Н., Равкин З. И. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР 1961–1986 гг. М., 1987. С. 339–340.

## ИСТОРИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОГО ДВИЖЕНИЯ ДО 1990-ГО Г.

В 1957 г. прошёл VIII пленум ЦК ВЛКСМ, обсудивший задачи улучшения работы с пионерами. В дальнейшем, совместно с Академией педагогических наук РСФСР были разработаны «Ступени юных пионеров» и организована их проверка в пионерских дружинах г. Иванова, Харькова, Ленинграда, Ярославля, Всесоюзного пионерского лагеря «Артек». После принятия Закона о связи школы с жизнью (1958 г.) в деятельности пионерской организации произошли большие изменения.

В 1958 г. утвержден и повсеместно введён в практику «Примерный перечень умений и навыков для пионеров (ступени юного пионера)»: первая ступень — для пионеров 3–4 классов, вторая ступень — 5–6 классов, третья ступень — 7–8 классов. Они предусматривали овладение детьми практическими умениями и навыками в общественно полезном труде, технике, спорте, туризме, юннатской работе, а также знакомство с революционными и трудовыми традициями народа, историей пионерской организации, культурной жизнью страны<sup>215</sup>. Решение поставленных задач требовало перестройки форм работы с пионерами, учета их возрастных особенностей, интересов и запросов. Предварительно перечень прошел апробацию в 1957 — 1958 гг. пионерскими дружинами Ивановской области, которые работали по специально подготовленной возрастной программе.

После 1958 г. началась перестройка деятельности пионерской организации. Ее основу составили, с одной стороны, опыт детского движения 1920–1930-х гг. (разработка и выполнение пионерских пятилетних планов, деятельность форпостов по месту жительства, первые тимуровские отряды, создание пионерских колхозов и др.) и опыт использования в пионерской организации новых форм и методов работы (круг знаний, умений, навыков, пионерские ступени). В период после 1958 г. пионерская организация расширяет свою деятельность за пределами школы, появляются «зоны пионерского действия», движение красных следопытов, школьные музеи, укрепляется дружба с производственными коллективами, в отряд приходят вожатые–производственники.

Зона пионерского действия — место работы пионерских отрядов или дружины во внеучебное время в школе и по месту жительства школьников. Центром зоны пионерской деятельности являлась школа. Хорошо организованная работа пионеров в зоне пионерской деятельности позволяла расширить, обогатить деятельность коллектива, найти каждому участнику дело по душе. Классные руководители, педагоги, комсомольцы подсказывали пионерам новые полезные дела, раскрывали общественный смысл мероприятий, помогали составлять план работы и распределять обязанности среди пионеров с учётом их интересов и возраста.

Пионерские коллективы оказывали помощь комсомольским и партийным организациям в трудовых делах. Основной работой пионерских дружин в зоне пионерской деятельности являлось параллельное влияние на идейное воспитание пионеров и организацию интересного досуга, используя самые различные формы и методы. Пионерские отряды участвовали в проведении политических кампаний. С этой целью совместно со старшими школьниками создавались агитбригады, концертные группы, выделялись помощники агитаторов. Ученики принимали активное участие в дежурствах на агитпунктах, создавали ленинские комнаты и музеи, помогали выпускать стенные газеты и «молнии», оформляли красные уголки и клубы, открывали пионерские лектории. Пионеры в зоне пионерской деятельности носили звание лучших друзей книг, потому что работали книгоношами, об-

<sup>215</sup> Паначин Ф.Г., Колмакова М. Н., Равкин З. И. Очерки истории школы и педагогической мысли Народов СССР 1961–1986 гг. М., 1987. С. 356.

ществленными распространителями печати, проводили в красных уголках праздники книги, встречи с писателями. Совместно с учителями пионеры выявляли в зоне пионерской деятельности малограмотных, обучали их, читали им газеты. В каждой зоне работал отряд (группа) «красных следопытов», которая изучала историю своих улиц, партийных и комсомольских организаций, дружин, проводила встречи со старыми коммунистами, героями труда и Великой Отечественной войны, ударниками коммунистического труда.

В зоне пионерской деятельности создавались пионерские кинотеатры, изостудии, туристские клубы, различные кружки, проводились конкурсы художественной самодеятельности, выставки репродукций картин и т. д. При помощи комсомольцев во дворах оборудовали спортплощадки, заливали катки, создавали дворовые футбольные и хоккейные команды, спортивные секции, проводили «Дни здоровья». В Зоне пионерской деятельности эту работу с ребятами вели опытные физкультурники, мастера спорта.

К 1962 г. ко времени 40-летия пионерской организации первичным объединением стала пионерская дружина на базе школы (октябрьские группы младших школьников, отряды, звенья).

Отличительная характеристика 1960 — 1980-х гг. — разработка и реализация в массовой практике в органичном взаимодействии долгосрочных воспитательных программ (программы воспитательной работы с пионерами разного возраста «Ориентир») и краткосрочных социально ориентированных программ-акций: 1960 — 1962 г. — пионерская двухлетка «Пионеры — Родине» к 40-летию пионерской организации; 1964 — 1967 г. — Всесоюзный смотр «Сияйте, Ленинские звёзды!», посвящённый 50-летию Октября.

Центральный Комитет Коммунистической партии обязал комсомол постоянно совершенствовать формы и методы работы с детьми, изживать однообразие в пионерской работе, увлекать ребят живыми и интересными делами, развивать самостоятельность и самодеятельность пионеров.

Воспитание юных граждан успешно осуществлялось в том случае, когда оно соответствовало каждому возрастному этапу. Учет психологических особенностей детей разного возраста, особенностей их физического развития было одним из решающих условий улучшения деятельности пионерской организации. Рекомендации программы «Ориентир»<sup>216</sup> были составлены с учетом различных особенностей, возрастных групп детей и предполагали последовательное расширение круга деятельности пионерских коллективов, усложнение форм и методов их работы, непрерывное повышение ответственности каждого пионера за дело своего коллектива.

В программе «Ориентир» содержалось четыре раздела:

- октябрята (1 — 3 классы);
- пионеры младшего возраста (3 — 4 классы);
- пионеры среднего возраста (5 — 6 классы);
- пионеры старшего возраста (7 — 8 классы).

Для самого младшего раздела программы «Ориентир» (октябрята) была характерна правильная дозировка деятельности ребят, особенно трудовой, чередование разнообразных видов работы, красочность и яркость оформления всех коллективных дел. Жизнь октябрятских групп и звездочек должна была быть пронизана игрой, а все дела октябрят — носить конкретный характер. Октябрьская группа организовывалась в первом классе. Представитель пионерского отряда дружины работал с группой пока ребята не становились пионерами.

<sup>216</sup> О дальнейшем улучшении деятельности ВЛКСМ по руководству Всесоюзной пионерской организацией имени В. И. Ленина. — М., Молодая гвардия, 1967, стр. 32 — 76.

Особое значение приобретала организация общественно полезного труда октябрятской группы: выбор цели, распределение обязанностей. Труд, как правило, должен был быть коллективным, у каждой звездочки был свой участок работы и четкое задание. Строгий контроль осуществлялся за посильным чередованием труда и отдыха, сменой видов работы. Важен был игровой момент, всегда увлекающий малышей: не просто уборка двора, а «война с королем Мусором»; изготовление игрушек на елку — в «мастерской Деда Мороза», с «октябрятским конвейером».

В октябрятской звездочке поручения ребятам давал вожатый-пионер или коллектив звездочки. Все поручения были простыми и конкретными: ребятам всегда должно было быть ясно, как и что делать и, главное, для чего все это надо делать. Вожатый назначал: санитаря («стража чистоты»), цветовода («друга цветов»), скорохода-связного, знатока погоды (ведущего календарь погоды). Со временем круг поручений расширяется. На втором году жизни октябрятской группы появлялись задания быть «хранителем клада игр и затей», «заведующим веселой библиотекой» и т. д.

Учитель играл важную роль в коллективе младших школьников. Он должен был максимально способствовать формированию у детей чувства принадлежности к коллективу, установлению дружеских взаимоотношений между октябрятами и пионерами. Педагоги готовили пионеров-вожатых, не обладающих достаточным опытом работы с малышами, к выполнению шефской роли организаторов жизни октябрят.

Для работы с пионерами младшего возраста деятельность вожатых, педагогов направлена на формирование у ребят, только что вступивших в ряды пионерской организации, привлекательную позицию пионера, воспитание у них чувства принадлежности к детской коммунистической организации как к коллективу, имеющему свои цели, свои законы. Галстук, значок пионера, новая пионерская форма, красивые пионерские символы, торжественные ритуалы создавали ощущение нового жизненного положения, подготавливали пионеров отвечать возросшим требованиям. Все это создавало основу для формирования определенной системы отношений детей к окружающему миру, приобщало их к высоким и значительным делам взрослых, к тем существенным изменениям, которые происходят в стране.

Перед руководителями пионеров младшего возраста стояла задача — опираясь на коллектив, воспитывать у ребят высокие нравственные чувства: радость труда на общую пользу, ощущение своей полезности Родине, гордость за ее успехи и достижения, чувство дружбы с пионерами всех республик Советской страны; воспитывать чуткость, привычку замечать, когда дети и взрослые (в школе, во дворе, в семье, в квартире) нуждаются в помощи, привычку действовать, не дожидаясь призыва, просьбы или распоряжения старших. У младших ребят должна была воспитываться постоянная готовность защищать слабых и малышей, сочувствовать тем, кто имеет физические недостатки, не допускать унижения детей другой национальности.

Жизнь отряда младших пионеров организовывалась так, чтобы у пионеров была постоянная возможность для упражнения в смелости, выдержке, честности, справедливости, скромности, готовности к преодолению трудностей. Задача педагогов и вожатых заключалась в воспитании у пионеров начала организованности и исполнительности, и в формировании навыков коллективной работы в составе звена и отряда.

Руководителям пионеров 5–6 классов необходимо было прежде всего помочь детям почувствовать и осознать свое новое положение в организации: возросшую самостоятельность и ответственность в отрядных и дружинных делах, обязанность помогать комсомольцам и коммунистам в их общественной и трудовой деятельности.

Основной задачей на третьем этапе программы «Ориентир» являлось накопление у подростков опыта самостоятельной организации коллективной деятельности, выработ-

ка умения действовать целым отрядом в составе дружины, планировать работу отряда, распределять поручения между звеньями или временными группами, проверять выполнение намеченного. У каждого пионера нужно было сформировать организаторские навыки, обогащать его опытом руководства группой сверстников или младших товарищей, самостоятельной организации несложного дела или его части.

В отличие от пионеров младшего возраста перед пионерами 5–6 классов ставилась сознательная задача воспитания морально–волевых качеств. Для этого было введено систематическое обсуждение на сборах звена, отряда поведения и деятельности каждого пионера путем отчета его перед лицом своих товарищей. Если коллектив был не удовлетворен поведением или личными качествами того или иного пионера, ребята могли потребовать от него соответствующей работы над собой.

Для старших пионеров первоначальной ключевой деятельностью являлась трудовая и общественно–политическая деятельность. Дела пионеров обладали высокой значимостью. Коллективный труд старших ребят принимал ярко выраженный общественно ценный характер. Первостепенное значение приобретало идейно–политическое воспитание подростков, сущность которого составляло разъяснение социальных и политических основ общественного строя, задач коммунистического строительства и качеств личности нового человека.

Старшие пионеры имели достаточный опыт пионерской деятельности и могли предпринимать попытки руководства коллективом. На данном этапе программы «Ориентир» педагогу и вожатому необходимо было использовать позицию последовательного уважения самостоятельности пионеров, признавать их авторитет.

Тенденция оптимизации возможностей пионерской организации и их эффективной реализации в социальном воспитании была закреплена в единой комплексной долгосрочной, социально–педагогической пионерской программе Всесоюзный марш пионерских отрядов «Всегда готов!». В этой программе органично сочетались основы и принципы долгосрочной воспитательной программы: учёт специфики возраста пионеров, пионерского отряда; активизация самодеятельности через малую группу–звено; систему пионерских поручений и самоуправление; качественных оценок результатов пионерской работы; самоотчетов пионеров, пионерских проверок звеньев и т.д.; и с краткосрочными социально значимыми заданиями, акциями, актуальность которых определяло время, действительность.

В сентябре 1960 г. Центральный Совет Всесоюзной пионерской организации объявил пионерскую двухлетку «Пионеры — Родине» в ознаменование 40–летия пионерской организации. Главными делами двухлетки объявлены: сбор миллиона тонн металлолома для нефтепровода «Дружба»; Всесоюзный конкурс «Юные техники — Родине»; III Всесоюзная пионерская экспедиция; выращивание на пионерских фермах 10 миллионов кроликов и 100 миллионов голов птицы.

По инициативе членов Клуба интернациональной дружбы имени Ю. А. Гагарина Московского городского Дворца пионеров 8 февраля 1964 г. родилась традиция отмечать этот день как День юного героя–антифашиста, борца за свободу и мир.

12 июня 1964 г. на страницах «Пионерской правды» появился Всесоюзный клуб юных футболистов «Кожаный мяч», 8 декабря появляется клуб «Золотая шайба».

10 января 1967 г. стартовала Всесоюзная военно–спортивная игра пионеров «Зарница».

В апреле 1968 г. объявлена Всесоюзная акция «Пионеры СССР — Вьетнаму». За короткий срок в подарок вьетнамским ребятам были собраны портфели с необходимыми школьно–письменными принадлежностями, пионерская форма, велосипеды. Все это было куплено на средства, заработанные на субботниках и воскресниках.

По инициативе москвичей 11 марта 1969 г. объявлена Всесоюзная операция «Чукотка» по сбору средств для строительства Дворца пионеров в городе Анадыре.

В июле 1971 г. объявлена Всесоюзная операция «Лекарства лесной аптеки — детскому госпиталю в Ханое!» по сбору лекарственных трав в фонд помощи детям Вьетнама, в рамках которой были собраны медикаменты на сумму 5 000 рублей.

В 1976 г. проходила операция «Зернышко», которая призывала всех пионеров страны стать активными помощниками хлеборобов. Ребята помогали выращивать и убирать урожай, работали на зернотоках, в поле, на хлебоприемных пунктах, собирали колоски на полях, организовывали посты и дозоры на хлебных трассах.

В мае 1976 г. в Москве в Колонном зале Дома союзов и Московском городском Дворце пионеров работал Всесоюзный слет пионерских вожатых. Слет явился важным событием в жизни школы, Ленинского комсомола, пионерской организации. На слете присутствовало 1200 делегатов, представлявших 85 тысяч старших вожатых страны. Делегаты Всесоюзного слета вожатых участвовали в работе секций, например, по военно-патриотическому воспитанию, по организации работы научного общества учащихся.

19 мая 1976 г. в Кремлевском Дворце съездов состоялся торжественный сбор пионеров Москвы, посвященный дню рождения Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина и Всесоюзному слету пионерских вожатых. По итогам слета было принято постановление ЦК ВЛКСМ и Министерства просвещения СССР «Об итогах Всесоюзного слета пионерских вожатых и задачах комитетов комсомола и органов народного образования по дальнейшему улучшению работы с кадрами пионерских вожатых».

В 1981 г. пионеры успешно завершили операцию «Миллион – Родине!» и открыли счет второму миллиону тонн собранной макулатуры.

В 1980-х гг. проявились тенденции, в той или иной мере сопутствующие деятельности пионерской организации на протяжении всей ее истории. Т. В. Трухачева перечисляет эти тенденции: единство политической цели и задач, закрепленных в девизе, торжественном обещании и законах юных пионеров; единство основных направлений, программ деятельности, выраженных в различного рода акциях – смотрах, конкурсах, соревнованиях, маршах отрядов и дружин; единство времени (послеурочное) и пространства (школа), деятельности; возрастные границы для членов организации, что препятствует выращиванию кадров и сохранению преемственности в рядах организации; принадлежность взрослых, работающих с организацией, и детей к разным общественным организациям; централизация управления детской организацией, осуществляемая комсомолом; единство символов, ритуалов и формы<sup>217</sup>.

Т. В. Трухачева констатирует, что в 1980-х гг. возникли и закрепились противоречия между: провозглашенным в документах о пионерской организации статусом общественной самодеятельной организации и отсутствием реальных условий для его осуществления; естественным стремлением подростков к объединению по личным симпатиям, дружбе и «классной» структурой организации; естественным стремлением подростков к объединению со взрослым, импонирующим им, и назначением взрослого для руководства их организацией со стороны<sup>218</sup>.

М. В. Богуславский выделял следующие основания пионерской организации: идея социальной справедливости и социального равенства, неприятия богатства, любых видов превосходства; мессианская направленность, стремление нести передовые идеи как во внутренний социум, так и во вне страны, вне социалистического общества; устремленность к возвышенным светлым, духовным идеалам, резко негативное отношение к идео-

<sup>217</sup> Трухачева, Т. В. Новые взрослые и новые дети / Т.В. Трухачева. – М.: МГУК, 1997. С. 24

<sup>218</sup> Трухачева Т. В. Периодизация детского движения в России // Социокинетика: книга о социальном движении в детской сост. и ред. Т. В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. – М., 2000. – Ч. 1. С. 86–109.

логическим образам, построенным на иных основаниях (прагматизма, меркантилизма)<sup>219</sup>. Автор считает, что эти основания преломились в деятельности пионерской организации не непосредственно, а опосредованно, идеологическими, политическими, педагогически-ми и социокинетическими факторами.

Эти и многие другие проблемы пионерского движения решались в практиках создания и развития коммунарского движения.

В 1956 г. по инициативе педагога-исследователя И. П. Иванова (позже профессора ЛГПИ им. А. И. Герцена и члена АПН СССР) в Ленинграде было создано небольшое молодёжное инициативное объединение педагогов «Союз энтузиастов» («СЭН»). Первоначально это был кружок преимущественно пионерских вожатых (Л.Г. Борисова и др.). «Сэновцы» изучали опыт С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, опыт скаутов, «пионерского движения» 1920-х гг., идеи А. П. Гайдара и «тимуровского движения», знакомились с «харцерским движением» в Польше<sup>220</sup>. Изучение «предшественников» позволило сформулировать ряд альтернативных идей, принципов, вычленил ряд приемов и методов, которые постепенно в процессе многолетней творческой опытно-экспериментальной и теоретической работы превратились в стройную, цельную концепцию, в то, что позже стали называть «коммунарской методикой», «теорией и методикой коллективную творческого воспитания». Термин «коммуна», по мнению создателей, должен был указывать на идейно-методическую приверженность опыту макаренковской коммуны. В 1959 г. И. П. Ивановым была создана в Ленинграде Коммуна юных фрунзенцев (КЮФ)<sup>221</sup>.

В КЮФ вступали сугубо добровольно и только те, кто принимал цели, ценности, обычаи, традиции, стиль и образ жизни. Это давало основание И. П. Иванову утверждать, что КЮФ с первых же дней становилась коллективом «третьей стадии развития» (по шкале А. С. Макаренко, когда «требования» предъявляют не только руководитель и «актив», но и каждый член коллектива).

Объективно в КЮФе происходило и воспитание, и обучение, но это осуществлялось в соответствии с принципом «скрытой педагогической позиции» и делалось не средствами «открытого воспитательного воздействия», а косвенно через организацию «воспитывающих ситуаций», через воспитывающую «коллективную творческую деятельность». Некоторые из идеологов и пропагандистов «коммунарской методики» утверждали, что ребенок воспитывается лишь в процессе преобразования окружающей действительности, а «коммунарскую методику» называют «педагогией жизни»<sup>222</sup>.

Летом 1962 г. «Комсомольская правда» и ЦК ВЛКСМ собрали в «Орлёнке» 50 старшеклассников из различных городов. В отряд были приглашены несколько подростков из Коммуны юных фрунзенцев, а также трое «старших друзей» КЮФа. Ребята разъехались по своим городам, и там многим из них удалось создать подростковые сообщества, которые стали называть себя «секциями» клуба юных коммунаров. Секции проводили «коллективные творческие дела» (КТД) – жизненно важное, общественно необходимое основное средство методики воспитания<sup>223</sup>, они воспроизводили стиль и образ жизни КЮФ.

После изучения сотрудником «Комсомольской правды» С. Л. Соловейчиком жизни

<sup>219</sup> Социокинетика: лидерство в детском движении: время и ценности / сост. и ред. Т.В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. – М.: Сигналь, 2004. Ч. 2. С. 125–127.

<sup>220</sup> История вожатского дела: Методические рекомендации / Н. Ю. Галой, И. А. Горбенко, Л. А. Долинская и др.; Под общей ред. Е. А. Левановой, Т. Н. Сахаровой. – Москва: МПГУ, 2017. С. 43–44.

<sup>221</sup> Димке Д. Незабываемое будущее. Советская педагогическая утопия 1960-х годов. — Москва: Common place, 2018. С. 19.

<sup>222</sup> Соколов Р.В. Краткий очерк истории общественно-педагогического движения. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://altruism.ru/engine.cgi/5/7/8/17> (дата обращения: 04.09.2023).

<sup>223</sup> Изменяющаяся теория воспитания: проблемы и перспективы развития. Монография / Под ред. Н.Л. Селивановой и П.В. Степанова. – М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2017. С. 32.

КЮФ и опубликования статьи «Фрунзенская Коммуна» 24 января 1962 г. газета объявила о создании заочного «Клуба юных коммунар» («КЮК») и призвала комсомольцев–старшеклассников, учеников ремесленных и технических училищ создавать секции этого клуба из первичных комсомольских организаций – групп, классов. КЮК в «Комсомольской правде» и «коммунарские» смены в «Орлёнке» породили первую волну коммунарского движения. Оно распространилось, воспитало несколько поколений педагогов–энтузиастов и охватывало десятки тысяч школьников и подростков<sup>224</sup>. В 1963 г. в «Орлёнке» прошёл первый Всесоюзный Сбор юных коммунар. С этого времени в прессе появился термин «коммунарское движение».

С осени 1963 г. в «Комсомольской правде» стала выходить тематическая страница для старшеклассников «Алый парус», которая была задумана как печатный орган «коммунарского движения». «Секции» КЮК стали создаваться при редакциях молодежных газет, в школах, при Домах культуры, при Дворцах пионеров. Некоторые из таких «секций» официально числились как городские штабы комсомольцев–старшеклассников (ГКШ).

В осенние, зимние, весенние и летние каникулы в разных городах стали проводиться (иногда даже одновременно в нескольких городах сразу) Всесоюзные коммунарские сборы, на которые собиралось одновременно по 100–300 человек из 10 – 20 секций клуба Юных Коммунар разных городов страны.

Разработку методики коллективного творческого воспитания с 1963 г. продолжал руководимый И. П. Ивановым творческий коллектив студентов и преподавателей ЛГПИ им. А. И. Герцена – Коммуна им. А. С. Макаренко (КИМ, 1963 – 1991 гг.).

Комсомол все больше склонялся к тому, чтобы рассматривать Клуб Юных Коммунар (КЮК) как «форму работы школьного комсомола», как «школу комсомольского актива». Стали предприниматься попытки объявить весь «школьный комсомол» коммунарским, но организаторы коммунарского движения считали невозможным такую «формальную всеохватность» и пытались сопротивляться этим попыткам. Но, одоблив опыт работы КЮФа и Клуба юных коммунар г. Горловки, руководители отдела учащейся молодежи ЦК ВЛКСМ настаивали на унификации форм жизнедеятельности коммунарских объединений. На состоявшемся в декабре 1965 г. совещании в ЦК ВЛКСМ руководители коммунарских объединений попытались отстаивать их самостоятельность, но им было объявлено, что в таком случае дальнейшая судьба коммунарских объединений будет зависеть от их взаимоотношений с комсомольскими органами «на местах». Официально «коммунарское движение» не запрещалось, но с тех пор во многих городах отношение к «секциям» КЮК стало крайне неблагоприятным<sup>225</sup>. В этих условиях многие «секции» прекратили существование, некоторые поменяли название. Были случаи и самороспуска.

«Оттепель» заканчивалась, и к концу 1960–х гг. желания быть «гвардией комсомола»<sup>226</sup> в среде юных коммунар оставалось все меньше. В коммунарском движении ощущался глубокий кризис.

Важным событием не только для коммунарского движения, но для всего общественно–педагогического движения страны оказался январский сбор 1968 г. КЮК Свердловска «Алый парус», на котором с участием делегаций из Москвы и Перми была проведена своего рода научно–практическая конференция по проблемам коммунарского движения. Опыт

<sup>224</sup> Тарасов А.Н. Левые в России: от умеренных до экстремистов. Москва, Центр «Панорама», 1997. С. 13.

<sup>225</sup> История вожатского дела: Методические рекомендации / Н. Ю. Галой, И. А. Горбенко, Л. А. Долинская и др.; под общей ред. Е. А. Левановой, Т. Н. Сахаровой. – Москва: МПГУ, 2017. С. 45–46.

<sup>226</sup> Соколов Р.В. Краткий очерк истории общественно–педагогического движения. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/17> (дата обращения: 04.09.2023).



движения подвергался своеобразной «переоценке» с позиций необходимости преодоления отчуждения коммунарского движения от общей системы общественного движения и важности воспитания всесторонне развитой личности. Участники сбора пришли к выводу, что опыт «коммунарского движения» (в его наиболее ярких проявлениях) способствует профилактике отчуждения и разностороннему воспитанию. Однако для большей эффективности было признано целесообразным внести в ставшую традиционной «коммунарскую методичку» ряд изменений. В итоговом документе сбора — программе «Вернер» предлагалось создавать кроме временных «Советов дела» постоянные «штабы по направлениям освоения культуры коммунарского движения» (что-то вроде «кафедр»). Предлагалась и ступенчатая (на несколько лет) программа подготовки из старшеклассников организаторов освоения культуры коммунарского движения. Это оказалось полезным для выживания движения в эпоху, которую позже стали называть «периодом застоя».

Н. Л. Селиванова и П. В. Степанов характеризуют инновационный, научно осмысленный педагогический опыт И. П. Иванова, как основу авторской «педагогике заботы», ценность которой представляло общественное гражданское коммунистическое воспитание детей и молодежи в контексте исторической реальности воспитания<sup>227</sup>.

Под влиянием коммунарства возникли такие социальные и педагогические явления как движение педагогических отрядов и движение семейно-педагогических клубов.

Происходил процесс педагогизации движения. Если первое десятилетие «коммунарского движения» ознаменовалось резким противопоставлением «жизненной практики» «учебной практике», опосредованного воспитания – воспитанию «открытому», то его новое десятилетие предполагалось, прогнозировалось и проектировалось как сочетание «жизненной практики» с «практикой учебной», сочетание педагогики «скрытых педагогических воздействий» с педагогикой «открытой педагогической позиции».

1970-е гг. ознаменовались «движением педагогических отрядов», к которому позже примкнули и те, кто сперва выступал против «открытой педагогической позиции». Переход от коммунарского движения к «движению педотрядов» был не простым, болезненным, но в условиях 1970-х гг. необходимым. С момента принятия программы «Вернер» в 1968 г. до создания первого экспериментального педагогического отряда прошло три года, а до создания Творческого содружества педотрядов – восемь лет. Этот «переходный период» к «движению педотрядов» был своего рода «инкубационным периодом», во время которого шла своего рода опытно-экспериментальная работа по преобразованию «модели коммунарского объединения» в «модель педагогического отряда»<sup>228</sup>.

Первоначально движение педагогических отрядов являлось «Коммунарско-макаренковским содружеством» («КМС») 1960-х гг., объединившее под эгидой Макаренковской секции Педагогического общества РСФСР несколько молодежных педагогических объединений (кроме лидеров московского ЭСПО и ленинградского КиМа — коммунарские объединения Перми, Петрозаводска, Тюмени, Гродно, Калуги, Владивостока и др. городов). С 1971 г. КМС проводило ежегодные слеты продолжительностью до 10 дней.

На слетах по традиции первая половина дня проходила в форме научной конференции, а вторая – по традициям коммунарских сборов (с «коллективными творческими делами», работой отрядов, «общими сборами»). Совместными усилиями участников XI слета был подготовлен музей А.С. Макаренко для школьного завода «Чайка».

<sup>227</sup> Изменяющаяся теория воспитания: проблемы и перспективы развития. Монография / Под ред. Н.Л. Селивановой и П.В. Степанова. – М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2017. С. 31.

<sup>228</sup> Соколов Р.В. Краткий очерк истории общественно-педагогического движения. Режим доступа: <https://altruism.ru/engine.cgi/5/7/8/17> (дата обращения: 04.09.2023).

На XII слете КМС (1976 г.) в Перми оно было переименовано в Творческое содружество макаренковских комсомольских педагогических отрядов (ТС МКПО).

Ежегодные слеты педагогических отрядов были не только формой общения и обмена опытом. Став весьма сложной организацией, слет превращался в своего рода общественный институт повышения квалификации участников общественно-педагогической деятельности, где находили для себя интересное и «новички» (старшеклассники, рабочие, студенты, перешедшие на 2-й курс), и старшекурсники, и преподаватели институтов. Слеты стали походить на научно-исследовательский институт. Стали организовываться своего рода лаборатории по вопросам теории и методики воспитания, авторские «мастерские». В середине 1970-х гг. за право участия в слетах большего числа участников боролись многие отряды разных городов страны.

Однако, руководителей Педагогического общества стала смущать активность общественно-педагогической деятельности и Центральный совет Педагогического общества решил закрыть движение: под разными предлогами увеличивалось время между слетами: если в первые годы слеты проводились дважды в год, то потом по одному разу в год, раз в два года, раз в три года.

Движение педагогических отрядов развивалось как самостоятельное до утверждения ЦК ВЛКСМ «Положения о комсомольском педагогическом отряде» в 1976 г., далее его деятельность постепенно прекращалась<sup>229</sup>.

В конце 1970-х — начале 1980-х гг. в стране громко заявили о себе семейно-педагогические клубы. Сначала в Москве и Ленинграде, Пушкино, потом и в других городах. В Москве первые такие клубы появились при ДК строителей («Созидатель») и при районном ДК Бабушкинского района («Содружество»).

Семейно-педагогический клуб «Созидатель» (1980-е) начался со встречи родителей со знаменитыми педагогами-новаторами, родителями семерых детей Л. А. Никитиной и Б. П. Никитиным. Постепенно на эти встречи стали приглашать специалистов по «здоровью», «по питанию», «по дыханию» и других интересным родителям специалистов. На время заседаний, которые все чаще и чаще стали проводиться днем в выходные дни, стали проводить для детей различные игры и развивающие занятия. Делали это (преимущественно) сами родители, в порядке очередности, «по желанию». Иногда устраивали выезды в другие города. Выезжали целыми семьями в Пушкино, Загорск. Летом стали выезжать в заброшенные деревни и «обживать» их. Днем трудились на огородах, ходили в лес, на речку, а вечерами собирались у костра. Некоторые семейно-педагогические клубы стали проводить «Утренники труда и отдыха», праздники двора, «цирковые представления».

После распада СССР коммунальное движение перестало быть массовым общественным явлением, но сохранялось на инициативной основе.

В ходе развития детского движения его идеи переплетались с политикой, особенно в период «перестройки». Пионерская организация стала массовой политической воспитательной социальной структурой общества, государства.

В конце 1980-х гг. в условиях перестройки вновь объективно возникла необходимость в смене педагогического идеала. На первый план была выдвинута задача формирования творчески активной личности, сознательного и инициативного участника перестройки.

В этих условиях, когда возрастало значение пионерской организации, вновь особое внимание уделялось поиску наиболее оптимальных форм ее взаимодействия со школой. Как и в 1920-е гг., реальный путь демократизации деятельности пионерской организации ви-

<sup>229</sup> Соколов Р.В. Краткий очерк истории общественно-педагогического движения. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/17> (дата обращения: 04.09.2023).

делся в переводе ее из школы на базу предприятий и по месту жительства. Имелся и первый интересный опыт такой работы (Пятигорск, Свердловск). Однако, в педагогической науке сложилось мнение, что подобные переводы исторически не оправданы, поскольку это, во-первых, может привести к ослаблению квалифицированного кадрового потенциала пионерской организации, связанного со школой, а, во-вторых, отвлечь ее от активного участия в решении тех острых и неотложных задач перестройки школой, в осуществлении которых заинтересована пионерская организация, цели и судьба которой неразрывно связаны со школьными проблемами.

Перестройка в пионерской организации совершалась и сверху, и снизу, причем во Всесоюзной пионерской организации (ВПО) в целом намного динамичнее и успешнее, чем в школьном комсомоле. Первым сигналом к началу такой перестройки стал IX Всесоюзный слет пионеров (1987 г.). Здесь обсуждение насущных проблем деятельности организации происходило в обстановке острой критичности, искренности и смелости. Решения слета содержали предложения создавать пионерские бригады, фабрики, цехи, кооперативы, фермы, бюро добрых услуг, предлагалось участвовать в экологических акциях, в восстановлении памятников истории и культуры. Делегаты слета обратились к руководителям предприятий с призывом заключать трудовые договоры с пионерами, предоставлять им объекты для общественно полезного и нужного обществу труда.

Время, прошедшее после слета, было для жизни ВПО сложным и противоречивым. С одной стороны, в различных регионах страны появился первый обнадеживающий опыт перестройки деятельности пионерской организации. В практику дружин различных районов страны активно входило самостоятельное определение программы деятельности, альтернативные выборы отрядных вожатых, заключение договоров с предприятиями, открытие пионерских счетов в банках, непосредственное участие в работе педагогических советов. В этой связи определенным интересом представляла «Программа сотрудничества ВПО им. В.И. Ленина с министерствами, госкомитетами, творческими союзами, различными общественными организациями».

В содержании работы пионерской организации все большее место приобретали такие приоритеты как участие в укреплении экономики родного края, охрана памятников истории и культуры. Специфической особенностью являлось существование пионерских отрядов на принципе самокупаемости. Особенно показателен в этом отношении опыт пионеров г. Пятигорска.

В Свердловске в 1989 г. активом детский клуб «Каравелла» было проведено исследование-поиск «Какой быть областной пионерской организации?», завершившееся «кадровой революцией». К руководству Свердловской пионерии пришли выбранные самими ребятами на слете неформальные лидеры. Коллективно были подготовлены оригинальные документы: «Положение об областном совете пионерской организации» и «Декларация». В этих документах был провозглашен приоритет личности над коллективом, верховенство в принятии решений отдано рядовым пионерам, отрядам, дружинам, а не областному совету ВПО. Пионерам было предоставлено право самим выбирать себе отряд и дружину. Приоритеты по структуре организации отдавались разновозрастным отрядам и отрядам по месту жительства. Профиль отряда определялся основными интересами его членов, с учетом общих целей и задач пионерской организации.

Вместе с тем, на рубеже 1980-х — 1990-х гг. усиливались нападки на Всесоюзную пионерскую организацию, отчетливо, порой проявлялись сепаратистские тенденции. Действовали и открыто альтернативные ВПО организации. Так, например, в Лиепае была воссоздана скаутская группа. Образовывался «Союз детских организаций Латвии», куда пионерам был «вход воспрещен».

В сложных условиях перестройки особую значимость приобретали теоретические, концептуальные идеи и положения, определяющие дальнейшее развитие детских коммунистических организаций. В связи с этим важное значение приобретала деятельность ученых, педагогических и комсомольских работников по анализу и осмыслению процесса перестройки ВПО им. В.И. Ленина. Одно из направлений преодоления такого положения ученые-педагоги видели в создании пакета программ деятельности для дружины — отряда — звена — пионера, а также концепции, адресованной взрослым, работающим с пионерами.

В Концепции обновления «Пионерская организация: какой ей быть», созданной с помощью ученых Высшей Комсомольской школы и НИИ общих проблем воспитания Академии педагогических наук СССР, содержался ряд конструктивных предложений, например, признание ВПО как элемента политической структуры общества (это положение должно было быть зафиксировано в Конституции СССР).

В целом период «перестройки» — это хронологически непродолжительное, но исторически очень насыщенное время, которое во многом предопределило дальнейшее развитие событий. По отношению к развитию детского движения данный временной отрезок характеризовался различными серьезными изменениями. Среди наиболее существенных можно выделить следующие:

- начало проявления вариативности в детском движении (коммунары, скауты);
- демократизация и обогащение деятельности пионерской организации, создание перспективных и содержательных новых программ, форм и видов деятельности, проведение на демократической основе слета Всесоюзной пионерской организации в Артеке (1990 г.);
- существенное оживление науки о детском движении, превращение журнала «Вожакий» в дискуссионную трибуну обновления деятельности пионерской организации, начало серьезных социологических, политологических и исторических исследований в сфере детского движения, осуществляемых с новых, современных методологических позиций;
- проявление тенденции к созданию национальных детских организаций в Прибалтике и на Украине, знаменовавших собой начало распада единой Всесоюзной пионерской организации;
- начало процесса деполитизации пионерской организации, придание ее деятельности гуманистического характера, обращение не к интересам партии и государства, как главной цели («К борьбе за дело Коммунистической партии Будьте готовы!»), а к интересам членов организации, их личностным смыслам;
- налаживание сложного диалога, попыток выстроить на новой основе отношения между пионерской организацией и партией; государством, неформальными детскими объединениями и пионерской организацией; неформальными детскими объединениями и государством, партийными органами;
- создание Ассоциации исследователей детского движения как неформального объединения нового типа, в известной мере оппонирующего соответствующим структурам Центрального совета Всесоюзной пионерской организации.
- Исторический опыт детского движения в нашей стране, несмотря на все его противоречия, показывает продуктивность социального воспитания в пространстве детской общественной организации, благодаря включению детей в такие отношения, которые развивают патриотические чувства, гражданственность, самостоятельность и ответственность. В практической деятельности пионерских организаций накоплены многие интересные формы работы, способствовавшие решению задач социального воспитания личности.

## 2.4. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОХРАНЕНИЯ ПРАКТИК ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПЕРИОД ПОСЛЕ 1992 Г.

1990–е гг. XX века — начало этапа самоопределения российской системы образования. Данный этап совпал с переходом от образовательной парадигмы индустриального общества к парадигме постиндустриального общества и предполагает, в первую очередь, отказ от понимания образования как получения готового знания и представления о педагоге как о носителе нового знания. На смену приходит понимание образования как достоинства личности, средства ее самореализации в жизни, построения карьеры и т.д.<sup>230</sup> Существенным направлением обучения стала подготовка учащихся к активному освоению ситуации социальных перемен, ориентация на международную программу ЮНЕСКО<sup>231</sup>.

Традиционно воспитание являлось значимым фактором стабильности и одновременно прогрессивного развития российского общества. В начале 1990–х гг. воспитание школьников перестало быть приоритетной задачей государственной политики в сфере образования. Показателем в контексте отношения государства к решению проблем воспитания является формулировка первых строк Закона Российской Федерации «Об образовании» 1992 г.: «Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства...»<sup>232</sup>. Воспитание поставлено на второе место, что явилось прямым следствием определённого негативизма, характерного для общественного сознания начала 1990–х гг. В результате уже через год Коллегия Министерства образования России в своем решении от 14 апреля 1993 г. делает свидетельствующий о динамике этого процесса вывод, о том, что «интересы детских организаций игнорируются, в ряде территорий им отказывают в использовании помещений образовательных учреждений, необоснованно сокращаются должности старших вожатых. Свертываются научные исследования в области детского движения и методическая деятельность»<sup>233</sup>.

К концу 1990–х гг. происходит значительный упадок значения воспитания в школе, и как следствие торможение воспитательной работы в школах<sup>234</sup>, подчинение ее логике учебной работы. На организацию воспитательного процесса, с 1990–х гг. прошлого века до настоящего времени не обращали особого внимания<sup>235</sup>, а воспитанием занимались педагоги–энтузиасты. При этом необходимо отметить, что академическая и университетская научная общественность не останавливала исследовательский процесс в сфере методологии, теории воспитания, истории педагогики как науки о воспитании.

В 2010–х гг. после накопления проблем в системе воспитания 1990–х гг. и педагогическая общественность, и государство стали признавать важность и значимость воспитательной работы в школе; стали возвращаться к проблемам ее методического обеспечения

<sup>230</sup> Новиков А. М. Постиндустриальное образование. – М.: Издательство «Эгвес», – 2008.

<sup>231</sup> Якушева Светлана Дмитриевна Развитие современной системы школьного образования в России // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. 2014. №9–10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sovremennoy-sistemy-shkolnogo-obrazovaniya-v-rossii>

<sup>232</sup> Федеральный закон «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266–1. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120330235140.pdf> (дата обращения: 10.09.2023)

<sup>233</sup> Воспитать человека : Сб. нормативно–правовых, научно–методических, организационно–практических материалов по проблемам воспитания / М–во образования Рос. Федерации ; [Сост. В. А. Березина, Л. И. Виноградова]. – Москва : Вентана–Граф, 2003. – 382 с.

<sup>234</sup> Джамалудинов Г. Образование это и воспитание // Высшее образование в России. — 2004. — Вып. 9. — С. 115–118.

<sup>235</sup> Воспитание в современной школе: от программы к действиям. Методическое пособие / П.В. Степанов, Н. Л. Селиванова, В. В. Круглов, И.В. Степанова, И.С. Парфенова, И.Ю. Шустова, Е.О. Черкашин, М.Р. Мирошкина, Т.Н. Тихонова, Е.Ф. Добровольская, И.Н. Попова; под. ред. П.В. Степанова. – М. : ФГБНУ «ИСПО РАО», 2020. – С. 5

и сопровождения. Эта тенденция проявилась и в последующем, в частности, при внедрении в систему образования образовательных Стандартов<sup>236</sup> общего образования, в связи с разработкой, обсуждением и принятием которых на страницах журнала «Педагогика» развернулась дискуссия о роли и месте воспитательной работы в структуре Стандартов. Примером этой дискуссии могут быть следующие публикации: «Духовно–нравственное воспитание в структуре Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования»<sup>237</sup>; «Духовно–нравственное развитие младших школьников»<sup>238</sup>; «Духовные ценности и воспитание в современной России»<sup>239</sup>; «Воспитание к духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен»<sup>240</sup>; «Проблемы воспитания патриотизма» (авторы В. И. Лутовинов и С. И. Мешкова)<sup>241</sup>. Результатом дискуссии стала разработка и принятие Концепции духовно–нравственного развития и воспитания личности гражданина России<sup>242</sup>, которая определяет воспитательную работу в современной школе в свете перехода на новые образовательные Стандарты общего образования.

В документе определены цель, задачи, принципы и основные направления воспитания. Среди направлений воспитательной работы авторы документа выделяют следующие: 1) воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека; 2) воспитание нравственных чувств и этического сознания; 3) воспитание трудолюбия, творческого отношения к образованию, труду, жизни; 4) воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде (экологическое воспитание); 5) воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях (эстетическое воспитание).

Следует отметить, что Концепцию как рамочный документ, развивают ряд методических рекомендаций и разработок. Они составляют единый методический комплекс по реализации идей, заложенных в Концепции. При их составлении авторский коллектив руководствовался ступенчатым принципом реализации ФГОС, что прослеживается в структуре и особенностях пособий. В частности, первоначально были разработаны методические пособия для начальной школы, затем для первой ступени основного общего образования (5–7 классы), затем для второй ступени основной школы (8–9 классы).

Однако появившаяся в конце 1990–х гг. «Программа развития воспитания в системе образования»<sup>243</sup> определенным образом изменила отношение к воспитанию. Возросло внимание к проблемам воспитания со стороны государства, органов управления образованием, педагогической науки<sup>244</sup>.

---

<sup>236</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 07.12.2022 № 568. [Электронный ресурс] Режим доступа: [https://fgosreestr.ru/educational\\_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-2](https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-2)

<sup>237</sup> Кондаков, А.М. Духовно–нравственное воспитание в структуре Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / А.М. Кондаков // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 13–20.

<sup>238</sup> Данилюк, А.Я. Духовно–нравственное развитие младших школьников / А.Я. Данилюк // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 88–93.

<sup>239</sup> Никандров, Н.Д. Духовные ценности и воспитание в современной России / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 3–12.

<sup>240</sup> Колесникова, И.А. Воспитание к духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен / И.А. Колесникова // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 25–33.

<sup>241</sup> Лутовинов, В.И. Проблемы воспитания патриотизма / В.И. Лутовинов, С.И. Мешкова // Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 50–53.

<sup>242</sup> Концепция духовно–нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2010. – 24 с.

<sup>243</sup> Программа развития воспитания в системе образования Министерства образования Российской Федерации от 18 октября 1999 г. № 574 Ф3 [Электронный ресурс] Режим доступа:

<sup>244</sup> Фомицкая Г. Н. Эффективные инструменты организации воспитательной деятельности в новых реалиях // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2 (51). С. 139–148.

Характерная особенность общественной жизни России конца XX — начала XXI века — детское и молодежное движение. Признание государством детских и молодежных общественных объединений, как значимого социального явления выражается в разработке и осуществлении в рамках государственной политики системных мероприятий, которые нашли отражение в ряде документов федерального уровня, таких, как:

— Федеральный закон РФ «Об общественных объединениях» от 19 мая 1995 г.

№ 82–ФЗ<sup>245</sup>;

— Федеральный закон РФ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» от 28 июня 1995 г. № 98–ФЗ<sup>246</sup>;

— Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24 июля 1998 г. № 124–ФЗ<sup>247</sup>;

Диалог и конструктивное сотрудничество власти и общественных объединений предполагает открытость партнеров, их готовность к совместному решению важных государственных и социальных проблем, актуализацию субъектного потенциала детей и молодежи в созидательной деятельности. Взаимное познание сторон — путь к плодотворному взаимодействию участников, поиску оптимальных моделей взаимоотношений<sup>248</sup>.

Постоянной и острой проблемой стало нравственное воспитание школьников, молодежи на фоне интенсивного развития средств массовой информации и коммуникации, которые играют особую роль в процессе глобализации. Можно сказать, что эти средства информационно обеспечивают такой процесс. Именно с помощью средств массовой информации человек не только получает сведения о мире, других странах, народах, их культуре, но и становится виртуальным участником многих событий, происходящих за рубежом. К сожалению, средства массовой информации далеко не всегда представляют лучшие образцы мировой культуры, значительно чаще с худшими образцами массовой зарубежной культуры, особенно этим грешит отечественное телевидение<sup>249</sup>.

В целом постпионерский период связан с преобразованием пионерской организации в Союз пионерских организаций, с образованием в России нового детского общественного формирования. В 1990 г. прошел X Всесоюзный слет в «Артеке». Слет объявил о прекращении деятельности Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина и о создании новой организации детей, подростков и взрослых — «Союза пионерских организаций — Федерации детских организаций» — и принял Устав этой организации<sup>250</sup>.

В истории детского движения СССР, стран СНГ и России начинается новый этап. Центральный Совет Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина разработал концепцию перестройки деятельности пионерской организации.

При создании СПО–ФДО взрослыми членами организации было провозглашено: «Мы вместе с нашими юными друзьями создаем новый союз... Наши программные цели содействуют воспитанию подрастающего поколения на основе общечеловеческих ценностей, удовлетворения интересов и потребностей детей... Целью союза является: социальная

<sup>245</sup> Федеральный закон РФ «Об общественных объединениях» от 19 мая 1995 г. № 82–ФЗ [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://council.gov.ru/services/reference/10099/>

<sup>246</sup> Федеральный закон РФ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» от 28 июня 1995 г. № 98–ФЗ [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://council.gov.ru/services/reference/9931/>

<sup>247</sup> Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24 июля 1998 г. № 124–ФЗ [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/12706>

<sup>248</sup> Возжаева Е.И., Коршунова О.С. Общая картина детского движения в современной России / К.Д. Радина // Социокинетика: Лидерство в детском движении: время и ценности / сост. и ред. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. – М., 2004. – С. 405–406

<sup>249</sup> Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике / Н.Л. Селиванова – М., 2010. – 211 с.

<sup>250</sup> Борисова Л.А. Историко–педагогический анализ концепции детского движения в России: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Л.А. Борисова. – М., 1993. – 20 с.

защита детства, помощь Отечеству и народам нашей страны в воспитании гражданина своей Родины, здорового духом и телом, любящего отчий край и родную природу, подготовленного к самостоятельной жизни». Такие идеи были результатом анализа ошибок прошлого и достижений позитивного развития самодеятельности в детской организации. Председателем СПО–ФДО на альтернативной основе избрана Е. Е. Чепурных. СПО–ФДО зарегистрировался в Министерстве Юстиции, впервые закрепляя на законодательном уровне неполитический статус детской общественной организации.

Министерство образования России 14 апреля 1993 г. провело коллегию «О поддержке детских общественных организаций в Российской Федерации». В документах коллегии было указано, что взаимодействие образовательных учреждений и детских общественных объединений строится на принципах: партнерства, содействия детским общественным объединениям, равенства возможностей, поддержки общественных инициатив, способствующих развитию общественно–значимых отношений.

В 2000 г. для определения эффективности процесса социализации ребенка в детской общественной организации выделена группа критериев (М. И. Рожков):

- социальная адаптация, которая предлагает активное приспособление ребенка к условиям социальной среды, оптимальное включение его в новые или изменяющиеся условия, достижение успехов в реализации целей;
- социальная автономизация, которая предлагает реализацию совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях;
- социальная активность, которая рассматривается, как реализуемая готовность к социальным действиям в сфере социальных отношений, направленная на социально–значимое преобразование окружающей среды, инициативность, творчество, самостоятельность, результативность действий<sup>251</sup>.

Международный Союз детских общественных объединений СПО–ФДО в настоящее время объединяет детские общественные организации, союзы, ассоциации и другие общественные объединения, созданные с участием детей и в их интересах.

СПО–ФДО было самым крупным международным детским общественным объединением, действующим на территории Российской Федерации. Его членами в 2012 г. были 80 детских общественных объединений, в том числе 14 организаций из 11 зарубежных стран, два общероссийских объединения, два межрегиональных и 62 региональных объединений из 46 субъектов Российской Федерации.

Новизна СПО–ФДО в том, что он был заявлен как добровольная, самодеятельная, самоуправляемая общественная организация, независимая от каких–либо партий и движений. Утвержден другой девиз: «За Родину, Добро и Справедливость!»; изменена структура детских организаций: они стали создаваться в школе, по месту жительства, при внешкольных учреждениях и т. д.; расширены права детских организаций — субъектов СПО–ФДО; изменена символика, наметились иные подходы в содержании деятельности детских организаций.

Центральный Совет СПО–ФДО предложил детским организациям вариативно–программный путь развития. Такой подход к деятельности не только отвечал интересам детей и подростков, но и учитывал изменения окружающей жизни: экономические, социальные, политические, нравственные. Дети имели возможность выбирать объединения по интересам, переходить из одного объединения в другое, реализовать любую, созвучную душе, программу (несколько программ), а также менять их в зависимости от поиска интереса,

---

<sup>251</sup> Волохов А.В. Искры добрых дел: Научно–методическое пособие /А.В.Волохов – М. – В.: Научно–практический центр Международного союза детских общественных объединений «Союз пионерских организаций–федерация детских организаций» СПОФДО, 2012. – С. 15–16



самому планировать сроки и темпы выполнения программ. Научно-практический центр Центрального Совета СПО-ФДО разработал ряд программ: «Программы Сотрудничества», «Школа демократической культуры», «Детский орден милосердия», «Игра — дело серьезное», «Свой голос», «От культуры и спорта к здоровому образу жизни», «Мир красотой спасется», «Бизнес-тинеджер», «Древо жизни», «Золотая игла», «Лидер» и другие.

В середине 1990-х гг. в Российской Федерации существовало более 90 зарегистрированных детских и молодежных организаций федерального уровня, 300-регионального.

После развала СССР единая система воспитания школьников исчезла, не оставив альтернативы. Детское движение как специфический институт воспитания зарождалось на традициях пионерской организации в разных уголках новой страны, уже самостоятельно ставились цели и задачи и выстраивался вектор своего развития.

Например, в Санкт-Петербурге, как и во многих других регионах страны, к 2015 г. сложилась система воспитательной работы детских общественных объединений (ДОО), в последствии ставших частью детского движения. Были созданы районные активы и региональные детские организации, такие как «Ю-Питер», «Союз юных петербуржцев».

Показателем действенности воспитательного пространства детского общественного объединения является формирующаяся в деятельности новая позиция ребенка-члена общества (отличная от позиции ученика, члена семьи, воспитанника учреждения дополнительного образования).

В 2015 г. Указом Президента Российской Федерации<sup>252</sup> создана Общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация «Российское движение школьников» (РДШ). Цель организации – содействие формированию личности на основе присущей российскому обществу системы ценностей. Создание РДШ было обусловлено высоким уровнем потребности детей и запросом родительской общественности в создании единой детской организации, которая сможет объединить лучшие практики в сфере воспитательной работы школ, учреждений дополнительного образования и сформировать единое образовательное пространство.

Реализация направлений Российского движения школьников, по сути, решает задачи воспитательной системы каждого образовательного учреждения (ОУ):

- Информационно-медийное (школьные пресс-центры, медиа-центры, редакции школьной газеты и т.д.);
- Военно-патриотическое (игра «Зарница», отряды «ЮИД», «Юные пожарные» и т.д.);
- Гражданская активность (акции и мероприятия социальной направленности, добровольческие и волонтерские отряды и т.д.);
- Личностное развитие (популяризация здорового образа жизни, профориентация, спорт, творчество и т.д.).

Все эти мероприятия создают условия для развития детей, направлены на формирование личности выпускника ОУ (согласно Требованиям ФГОС<sup>253</sup> — воспитательный компонент): «Высокнравственный, 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 России».

<sup>252</sup> Указ Президента Российской Федерации от 29.10.2015 № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201510290016>

<sup>253</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 07.12.2022 № 568. [Электронный ресурс] Режим доступа: [https://fgosreestr.ru/educational\\_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-2](https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-2)

Деятельность РДШ, его первичного отделения в ОУ может развиваться и совершенствоваться в условиях воспитательной системы школы, вписываться в содержание программ воспитания и социализации, которые реализуют государственные образовательные учреждения.

Руководят деятельностью первичного отделения, решают задачи, предлагают идеи — лидер и актив, поддерживает их педагог-куратор (не является руководителем, осуществляет консультативную помощь и является посредником между первичным отделением и администрацией ОУ). По каждому направлению РДШ создается штаб, в каждом избирается руководитель (ребенок), осуществляющий непосредственное руководство работой штаба и входящий в Актив первичного отделения РДШ. При этом куратор может привлекать других специалистов (педагогов) образовательного учреждения, чтобы они помогали обучающимся реализовывать направления РДШ.

Куратор в данной части модели не предполагается, консультативную помощь оказывает педагог-куратор первичного отделения. Но целесообразно выделение отдельного педагога-куратора на каждое направление, в таком случае возрастает качество деятельности штаба, уровень организованных мероприятий.

Для эффективной организации деятельности РДШ не только рекомендуется выбирать лидеров, ответственных за реализацию каждого направления в ОУ, из числа обучающихся, но и взрослых кураторов направлений. Это могут быть председатели методических объединений школ. Так, например, председатель естественно-научного цикла может взять под свой контроль помощь в работе эко-отряда. Большинство конкурсов и акций РДШ имеют статус городского и федерального значения и не требуют длительной подготовки.

Важной особенностью РДШ являлось добровольность и открытость организации — любой обучающийся школы с 8 до 18 лет имеет право реализовать себя в каждом из направлений деятельности, независимо от состояния здоровья, успеваемости и других факторов. Российское движение школьников создавалось как ресурс школы, который позволяет организовать работу как классного коллектива, так и коллектива разновозрастного, где каждому ребенку найдется занятие по душе, которое не только понравится и увлечет, но и принесет пользу как коллективу, так и обществу в целом. В этом и есть цель воспитания социальной активности у детей. РДШ является для образовательного учреждения ресурсом, который позволяет организовать посредничество между ведомствами, которые занимаются различными направлениями воспитательной работы, причем разных уровней, от районного до федерального. Большинство региональных и федеральных проектов РДШ реализуются совместно с социальными партнерами: детскими образовательными центрами, крупными предприятиями, научными обществами и т.д. Такое сотрудничество дает школе возможность организовать работу с организациями-партнерами РДШ и вне реализуемых проектов, в рамках профориентационной работы или работы с одаренными детьми. Такая система взаимодействия открывает перед школьниками безграничные возможности для самореализации, самоопределения и личностного роста, дает им возможность включаться в самые разнообразные социальные практики и быть активными участниками социума<sup>254</sup>.

Рубежным моментам перехода российского детского общественного движения на новый этап стали указ президента о создании «Российского движения школьников» и появление в 2016 г. движения «Юнармия». Этому предшествовало подписание указа Пре-

---

<sup>254</sup> Старостин Д.В. Актуальные практики воспитания в организации деятельности современных детских общественных объединений и организаций // Сборник научно-методических материалов об истории пионерской организации и современного детского общественного движения / Под научной редакцией Л.С. Нагавкиной. – СПб: ГБНОУ «СПБ ГДТЮ», «Трактат», 2022. – С. 121–123

зидента Российской Федерации от 29.10.2015 № 536<sup>255</sup> «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» с целью «совершенствования государственной политики в области воспитания подрастающего поколения, содействия формированию личности на основе присущей российскому обществу системы ценностей». Преобладающей формой деятельности детского движения стали действия отрядов Юнармии. Конкретные формы работы юнармейцев близки к деятельности отрядов пионеров, участников игры «Зарница» и отрядов старшеклассников, участников игры «Орлёнок» в советские годы.

Патриотическое воспитание подрастающего поколения является приоритетным направлением в сфере образования в соответствии с Государственной программой патриотического воспитания граждан Российской Федерации, Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. и Концепцией развития дополнительного образования, способствуя привлечению молодежи к занятиям техническими и военно-прикладными видами спорта. Как верно отмечают А. С. Морозов и А. Л. Морозова, «учитывая бесспорный факт необходимости патриотического воспитания для всех граждан РФ, следует отметить, что для людей, несущих службу в силовых структурах, акцент на таком воспитании необходимо делать более отчетливо»<sup>256</sup>.

Патриотическое воспитание подростков достигается через вовлечение в Юнармию — Всероссийское детско-юношеское военно-патриотическое общественное движение. Каждому участнику движения открывается доступ к сотням увлекательных событий, возможности изучать технику, заниматься спортом и т. п. Это способствует ранней профориентации и подготавливает к успешному поступлению в высшие и средне-специальные образовательные организации Министерства обороны, МЧС, МВД, УИС, ФСБ и Росгвардии<sup>257</sup>.

Патриотическое воспитание на современном этапе предусматривает формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения, формирование и развитие юнармейца как гражданина — патриота и высоконравственной личности.

---

<sup>255</sup> Указ Президента Российской Федерации от 29.10.2015 г. № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников»».

<sup>256</sup> Морозов, А. С., Морозова, А. Л. Особенности организации самостоятельной подготовки курсантов и слушателей в ведомственных образовательных организациях // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. — 2016. — С. 167.

<sup>257</sup> Колода М. А. Основные методы воспитания личности ребенка через юнармейское движение // Теория и практика социогуманитарных наук. 2022. №1 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-metody-vospitaniya-lichnosti-rebenka-cherez-yunar-meyskoe-dvizhenie> (дата обращения: 02.08.2023).

# 3 / ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ

## 3.1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ

Методологические основы современной теории и практики воспитательной работы представляют собой объективные, структурно-системные детерминанты, определяющие логику, принципы, ценностно-смысловую (аксиологическую) направленность и способы построения и организации воспитания. В структуре методологических основ воспитания выделяют философские, общенаучные, конкретно-научные (педагогические), технологические (методические) основы. Это теоретическое многообразие образует мозаику подходов к феномену воспитания<sup>258</sup>. Подход отражает, в той или иной мере, оформленную концептуализацию педагогической реальности. Он маркирует определенный образ воспитания: уже устоявшиеся, реализуемые в практике идеи, или новые, еще приобретающие свои теоретические очертания. Каждый подход к воспитанию пользуется своими категориальными координатами, но все они едины в гуманистическом взгляде на человека и в признании значения его совершенствования<sup>259</sup>.

Философские основы воспитания составляют идеи и положения о его сущности, движущих силах и логике.

Общенаучные основы воспитания составляют герменевтический, системный, системно-деятельностный, формирующий, синергетический, культурологический, антропологический, психотерапевтический, личностно-ориентированный, социализирующий, ценностный и другие подходы.

Конкретно-научные (педагогические) основы воспитания представляют базовые теории, концепции воспитания и развития личности: теория личности, теория деятельности, теория коллектива, теория средового подхода в воспитании, теория педагогики не-насилия и др.

Технологические (методические) основы воспитания представляют законы, закономерности и принципы воспитания.

---

<sup>258</sup> Педагогика воспитания: теория, методология, технология, методика: учебник / А. Н. Ходусов. — 2-е изд., доп. — Москва: ИНФРА-М, 2023. С. 192.

<sup>259</sup> Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике / Н.Ф. Голованова // Педагогика: научно-теоретический журнал: издаётся с июля 1937 года / Ред. А. Я. Данилюк, В. П. Борисенков. — 2007. — №10 2007. — с. 38-47.

Рассмотрим их подробнее.

**Средовой подход** (Н. М. Борытко, Ю. С. Мануйлов, Л. И. Новикова, Е. Н. Степанов, И. Д. Фрумин и др.) Средовой подход представляет способ организации среды и оптимизации её влияния на личность школьника. На уровне обыденного сознания средовой подход — отношение человека к среде и среды к ребенку, детям. В научном плане он представляет собой теорию и технологию опосредованного управления (через среду) процессами формирования и развития личности ребенка. В инструментальном плане среда — система действий субъекта управления со средой, направленных на превращение ее в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата.

Средовой подход в воспитании включает различные варианты взаимодействия со средой в процессе воспитания всех его субъектов включая и детей, и педагогов через ту среду, которая окружает их как общность, через организацию восприятия этой среды, совершенствуемой самими детьми с помощью взрослых<sup>260</sup>.

**Событийный подход** (Д. В. Григорьев) – рассмотрение воспитания как совместного события (со-бытия) воспитателя и воспитанника, базирующегося на общих чувствах и эмоциях, способствующего формированию личностного развития. Событийные общности, возникающие в этом процессе, являются источниками взаимодействия разных позиций и ценностей. Организация ярких событий становится ключевым фактором, способствующим встрече различных взглядов и мировоззрений.

**Герменевтический подход** (А. Ф. Закирова, В. П. Зинченко, Ю. В. Сенько, И. И. Сулима). В основе подхода лежит герменевтика — философская теория понимания и интерпретации гуманитарных явлений (В. Дильтей, Г. Гадамер, Э. Гуссерль). С позиций герменевтики воспитание — это обращение к психическому опыту субъекта, к его «жизненному миру», который проявляется как переживание. Такой феномен, как психическое переживание, осваивается только в рефлексии. Иными словами, человек понимает в других только то, что пережил и понимает в самом себе. Это в одинаковой мере относится и к воспитателям, и к воспитанникам. Поэтому переживания ребенка — главный предмет деятельности воспитателя, поэтому важными атрибутами воспитательного процесса становятся песни, стихи, эссе, автобиографические записки, дневники, письма. Эти продукты детского творчества должны быть приняты воспитателем — не оценены, а именно приняты как личностная ценность ребёнка. Воспитатель признаёт особую важность системы ценностей ребёнка. Воспитывающее влияние нацелено не на разрешение проблем, а на идентификацию ценностей. Главный вектор «воспитывающего понимания»<sup>261</sup> в герменевтике направлен на возможность понять смысл жизни воспитанника.

**Системный подход** (Ф. Ф. Королев, В. П. Беспалько, Ю. К. Бабанский, Г. Н. Александров и др.) является направлением методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы: целостного комплекса взаимосвязанных элементов (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин); совокупности взаимодействующих объектов (Л. фон Бергаланфи); совокупности сущностей и отношений (А. Д. Холл, Р. И. Фейджин, поздний Л. Фон Бергаланфи). Воспитательное пространство является развивающейся системой за счет непрерывной деятельности его субъектов и агентов, направленной на развитие личностных компетенций, формирование личностных качеств, системы ценностных ориентаций, мировоззрения обучающихся.

<sup>260</sup> Педагогика среды: сборник учебно-методических материалов для направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2017. С. 5–7.

<sup>261</sup> Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике / Н.Ф. Голованова // Педагогика: научно-теоретический журнал: издаётся с июля 1937 года / Ред. А. Я. Данилюк, В.П. Борисенков. – 2007. – №10 2007. – с. 38–47.

**Системный подход к воспитанию и социализации детей и молодежи** (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, Л. В. Алиева, В. А. Караковский, А. В. Мудрик, П. В. Степанов и др.) определяет основы методологии, теории и практики воспитания на институциональном уровне, вопросы оценки качества воспитания.

При организации воспитательной деятельности в русле системного подхода учитываются его основные принципы целостности, структуризации, множественности, рождающие цепь непрерывных взаимосвязей множества элементов, образующих целостную систему. Целостность позволяет рассматривать одновременно систему как единое целое и, в то же время, как подсистему для вышестоящих уровней<sup>262</sup>. Структуризация как принцип системного подхода позволяет анализировать элементы воспитательной системы и их взаимосвязи в рамках конкретной организационной структуры.

Таким образом, системный подход рассматривает воспитательную деятельность как целостную систему взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов и действий, определяющую всю совокупность и целостность нелинейного воспитательного процесса, интегрирующую взаимосвязи и взаимовлияния его субъектов, сопряженных в общей интенции — достижении воспитательного результата в условиях педагогически целесообразной организации жизнедеятельности в форме устойчиво и кратковременно действующих сообществ и детско-взрослых общностей. Воспитательное пространство как система интенциональных образовательных «усилий» не редуцируется на уровень сосуществования множества субъектов, элементов, объектов, процессов, но восходит, прежде всего, к совместному *со-бытию* или, иными словами, слиянию субъектов образования в единой «судьбе» (М. Хайдеггер), в процесс совместного проживания образовательной действительности на пути к рождению персонально-значимых смыслов и ценностей в образовании.

**Системно-деятельностный подход** (А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, О. С. Газман, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, Л. М. Лузина, А. К. Марков, В. И. Слободчиков, С. Л. Рубинштейн, Г. И. Щукина) признает основным фактором эффективности воспитательной деятельности целенаправленную созидательно-деятельностную активность субъектов образовательного пространства. Системно-деятельностный подход предполагает погружение субъекта воспитания в деятельность с целью ухода от «декларативно-рассуждающей» педагогики в пространство формирования духовно-нравственного опыта и убеждений в структуре мировоззрения личности.

Системно-деятельностный подход подразумевает формирование и координацию воспитательного процесса, в рамках которого обучающийся действует в качестве активного субъекта познания, деятельности и коммуникации. На основе погружения в деятельность субъект воспитания развивает способности к постановке конкретной цели, анализа процесса реализуемой деятельности, ценностно-смысловой рефлексии и осознанности, проявляющейся в становлении четких и устойчивых убеждений.

Система воспитательной деятельности традиционно восходит к определению и реализации определенных направлений, что в педагогических практиках зачастую формирует функциональный подход к стереотипной типологизации содержания воспитания. Наличие такого подхода препятствует реализации целостного, системного подхода в воспитании, суть которого отражается в тезисе — «человек не воспитывается по частям». Признаком эффективной системы воспитательной деятельности является устремление к созданию условий всестороннего духовно-нравственного развития и обогащения личности в каждом

<sup>262</sup> Саготовский В. Н. Системная деятельность и ее философское осмысление // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник, 1980 / ред. кол: Д. М. Гвишиани (гл. ред.) и др. М.: Наука, 1981. С. 52–58.

из событийных направлений деятельности, которое может быть актуализировано субъектом в качестве основного и устойчивого интереса, с одной стороны, а с другой — может быть успешно комбинировано обучающимся с другими направлениями деятельности.

**Формирующий подход** (И. З. Гликман, А. И. Кочетов, Б. Т. Лихачев, Г. М. Филонов) определяет воспитательную деятельность через категории непрерывного движения к цели воспитания, развитию и формированию устойчиво проявляющегося воспитательного результата в объективной реальности. Концептуальные положения формирующего подхода к проектированию воспитательной деятельности содержит понимание природы воспитательного результата. Специфика воспитательного результата заключается в его лонгитюдности, его субъективность, проявляющаяся в присвоении субъектом определенных качеств и свойств, с одной стороны, а другой стороны, — объективности воспитательного результата, так как приобретенные свойства субъекта проявляются в объективной реальности — со временем они проявлены в ментальных или физических актах субъекта, оцениваемые другими.

**Синергетический подход** (В. А. Игнатова, С. В. Кульневич, Н. М. Таланчук, С. С. Шелелева). Характерная особенность синергетического подхода к воспитанию — признание возможности нескольких путей преобразования личности и выхода из критической, неустойчивой воспитательной ситуации скачком. В силу нестабильности современной жизни и информационного хаоса в воспитании нелегко установить, какие преобразования мотивационно-ценностной системы личности происходят под воздействием педагога, а какие в результате собственных духовных поисков, приобретения жизненного опыта. Иногда достаточно случайности чтобы «одним ударом» истребить самые дурные наклонности и закоренелые привычки (К. Д. Ушинский).

Синергетический подход отстаивает значимость внутреннего потенциала личности, который обязан учитываться в процессе педагогического влияния. Любая реальная жизненная ситуация всегда связана для ребёнка с проблемой выбора, для решения которой недостаточно выученных правил поведения и запечатлённых в памяти жизненных ситуаций. Главные тенденции изменения личности возникают в области ценностей и нравственных установок.

**Культурологический подход** (О. С. Газман, А. В. Иванов, Н. Б. Крылова). Сторонников культурологического подхода отличает отказ от воспитания как специально организованного педагогического процесса. Они считают, что ребенок, осмысливая мир культуры, картину мира, адаптируется к действиям и поведению окружающих и «опытным путем», «между делом» осваивает культурные нормы и ценности. Главное — взаимодействие, взаимоотношения, личностное общение взрослых и детей, а воспитание — это «побочный эффект» всех самостоятельных исканий ребенка. За ребенком утверждается право самому определять не только «кем быть», «каким быть», но и «как жить», т. е. право самостоятельно строить свой образ жизни, выбирать область интеллектуальных, физических, художественных интересов, самостоятельно решать свои проблемы. «Ребенку и подростку не нужны обучение и воспитание как особым образом организуемые взрослыми виды работы, общения, поведения, взаимоотношений. Ему нужны естественные для него действия, в которых он сам экспериментирует и ищет, пробует и контролирует, находит и реконструирует» (Крылова Н. Б).

**Антропологический подход** (Ш. А. Амонашвили, Б. М. Бим-Бад, В. Б. Куликов, Л. М. Лузина, В. И. Максакова). Антропологический подход в образовании состоит в понимании человека как творческого самосозидающего существа. Образовательный процесс это — создание условий для развития личности ребёнка. Педагог — главный инструмент педагогической деятельности. Уникальность педагогической позиции состоит в том, что он есть главное орудие для развития хорошего в человеке и блокирования дурного.

Воспитание в антропологическом подходе рассматривается как естественный процесс, отвечающий природе человека, и есть развитие его индивидуальных способностей, присущих от рождения.

Антропологический подход отстаивает значение системы в организации воспитания и декларирует единство умственной, эмоциональной, волевой, нравственной и физической сторон развития.

Антропологическая система воспитания строится с учётом следующих условий:

- открытая постановка гуманистических целей как нравственных добродетелей (человечность, доверие, благодарность, терпимость);
- специальное внимание к здоровью воспитанников, воспитание у них опыта трезвого здорового образа жизни и безопасного поведения;
- постоянная педагогическая диагностика и изучение природных задатков детей;
- организация воспитательного процесса с учётом специфики ведущих видов деятельности в каждом возрастном периоде;
- обеспечение самоопределения личности в деятельности (преодоление трудностей, проявлений инициативы и ответственности).

**Психотерапевтический подход** (В. М. Букатов, Н. П. Капустин, В. П. Кащенко, Л. Д. Лебедева, Т. А. Стефановская). Воспитание рассматривается как оказание помощи детям, попавшим в трудную ситуацию, как нацеливание их на духовное оздоровление. Б. Т. Лихачёв<sup>263</sup> говорил об огромной роли бессознательного в жизни человека и указывал, что «воспитание и обучение... должны быть процессом не только внешнего воздействия, но и постепенного самоовладения, движения от себя внешнего к познанию себя внутреннего, к согласованию осознанных поступков и бессознательных побуждений». Он советует применять следующие педагогические воздействия психоаналитического характера:

1. Сознательные методы.

Это, прежде всего, педагогическое воздействие словом, и осуществляется оно не только и не столько для того, чтобы заставить ребёнка что-то сделать. Цель — помочь ребёнку осознать происходящее с ним. Приёмы: выслушивание, выяснение, уточнение, понимание; разъяснение, увещивание, побуждение, убеждение. Методы самовоздействия: саморегулирование, самосовершенствование.

2. Суггестивные методы. К суггестивным способам относятся:

- Разнообразные игровые ситуации. Играя, ребёнок незаметно для себя пропускает в бессознательную сферу определённые образы, понятия, установки.
- Управление массовыми эмоциональными состояниями. Перед педагогом часто встаёт задача защиты детей от массовых бессознательных гипнотических эмоциональных заражений, например во время соревнований, концертов. Массовое гипнотическое заражение может быть деструктивным, вылиться в энергетическую стихию агрессивности, разнуданных влечений и общей безответственности. Перед педагогом стоит задача предотвратить массовый отрицательный психоз, а положительными массовыми воздействиями научиться управлять.
- Аутотренинг и саморегуляция. Они способствуют сдерживанию входящих в стрессовое состояние страстей, желаний, влечений.
- Педагогический психоанализ. Его цель — стабилизировать внутреннее душевное состояние ребёнка.

**Личностно-ориентированный подход** (В. В. Сериков, Е. В. Бондаревская, Г. А. Федотов, И. С. Якиманская и др.). Культурно-историческая, субъектная и деятельностная

---

<sup>263</sup> Лихачёв Б. Т. Экопсихотерапевтические аспекты воспитания // Педагогика. — 1995. — № 1. — С.40–44.



психолого–педагогические парадигмы рассматривают целостное развитие личности как динамический процесс развернутых во времени и пространстве, последовательно сменяющих друг друга этапов самоопределения и самореализации личности. В этой связи особое значение приобретает активная преобразовательная позиция личности в отношении к окружающему миру, собственному жизненному пути, образованию, созиданию внутренней культуры. Личностно–ориентированный подход определяет личность как ведущий регулятор жизненной активности, обеспечивающий способность к эффективному взаимодействию в образовательном пространстве, которое создается ради самой личности и ее развития в нем. Личность обучающегося признается активным субъектом образовательного процесса, способного самостоятельно осваивать, определять и преобразовывать образовательную действительность.

Концептуальные идеи личностно–ориентированного подхода провозглашают уважение свободы обучающегося в выборе образовательных альтернатив — выбор образовательных событий из веера имеющихся, свобода конструирования событийности воспитательного процесса на основе учета возрастных, индивидуально–личностных особенностей обучающегося, его собственных мотивов, интенций и образовательных интересов.

Учет личностных особенностей в конструировании воспитательной деятельности позволяет развернуть вектор конструирования воспитательной деятельности от ситуации рисков «стандартизации» и «рамочности» воспитания к созданию гибкой личностно–ориентированной вариативной воспитательной системы, способной «включить» каждого субъекта воспитания в процесс созидания ценностей культуры на основе формирования личностных смыслов и удовлетворения персональных образовательных запросов.

**Социализирующий подход** (В. Г. Бочарова, М. А. Галагузова, А. В. Мудрик, М. В. Шакурова, В. Р. Ясницкая) рассматривает систему воспитания как пространство социализации «взрослеющего» человека, формирования социального опыта взаимодействия, сопереживания, эмпатии, усвоение культурных норм сообщества и созидания культурно–исторической памяти в межпоколенческом взаимодействии. Социализирующий подход к воспитанию уделяет специальное внимание организации воспитательных функций основных институтов социализации — семье, школе, сообществу сверстников. Воспитание понимается как процесс включения человека в систему отношений с институтами социализации, приобретение личного жизненного опыта. Воспитательные отношения, специально педагогически организованные, по сути своей — всегда общественные и поэтому «напрямую выводят школьников в жизнь». В этом процессе социального взаимодействия происходит «интериоризация, т. е. преобразование внутренних структур социальной деятельности, и экстермориоризация, т. е. преобразование внутренних структур психики в определенное поведение (действия, высказывания и т. д.)»<sup>264</sup>.

В числе базовых понятий педагогики, используемых в современной теории воспитания, П.В. Степанов<sup>265</sup> рассматривает в рамках научной школы Л. И. Новиковой характеристику следующих подходов: амбивалентный (Л. И. Новикова), деятельностный, синергетический (В. И. Аршинов, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова), системный, событийный (Д. В. Григорьев), средовой (Ю. С. Мануйлов), структурный.

Аксиологические основы изначально определяют систему духовно–нравственного развития и воспитания, уклад жизни социальных институтов воспитания, в основе которого — национальный воспитательный идеал как высшая педагогическая ценность, смысл

<sup>264</sup> Мудрик А. В. Воспитание // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Т. 1. М., 1993. С. 166.

<sup>265</sup> Степанов П. В. Современная теория воспитания: словарь–справочник / Под ред. Н. Л. Селивановой. – М.: Изд–во: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2016. С. 34–36.

всего современного образования и система базовых национальных ценностей. Система ценностей определяет содержание основных направлений воспитательной работы.

Аксиологические основы воспитательной работы, заложенные в документах в области воспитания, являются значимыми ориентирами в определении содержания воспитания и воспитательных результатов. Государственная политика в сфере воспитания как неотъемлемой части образования кардинально и последовательно меняла вектор своей направленности в последние годы. Эти процессы на нормативном уровне логично завершились в июле 2020 г. внесением по инициативе Президента РФ изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся. Закон закрепил принцип единства воспитания и обучения, возложил на государство обязанность создавать условия, способствующие воспитанию в детях патриотизма, гражданственности и уважения к старшим. Это стало важным этапом в реализации «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.», где приоритетной задачей обозначено «развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины»<sup>266</sup>.

Аксиологический подход является базовым в методологическом основании современного воспитания. Систематический процесс формирования содержания и целей воспитания с точки зрения его аксиологического основания, начатый в 2010 г. изданием «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», завершился в 2022 г. подписанием Президентом РФ Указа «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (от 09.11.2022 г. № 809). В документе определены традиционные ценности, к которым отнесены жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России. Формирование традиционных ценностей — основы российского общества, составляет содержание организации воспитательной работы с детьми и подростками и определяет ее целе-результативный и организационный аспекты.

Аксиологический подход (Л. В. Бондаревская, Т. И. Власова, С. З. Гончаров, И. И. Докучаев, А. Г. Здравомыслов, М. С. Коган, Н. Д. Никандров, В. В. Николина, Е. Н. Шиянов, В. А. Сластенин, Н. С. Розов, Г. Риккерт, М. Шелер, М. С. Яницкий) определяет в ядре образовательного пространства в качестве его аксиологической основы базовые ценности человеческой жизни, культуры и мира. Его сущность заключается в утверждении приоритета ценностных начал в целостном образовательном пространстве. Основные положения аксиологического подхода отражают теоретико-методологическое определение и практико-ориентированное воплощение аксиологической основы воспитания, что находит свое отражение в цели, задачах воспитания, определяет условия реализации и содержание воспитательной деятельности, планируемые воспитательные результаты.

Аксиологический подход позволяет определить векторы воспитательной деятельности под знаком системообразующих базовых нравственных ценностей личности: человек как самоценность высшего порядка, жизнь, любовь как многомерный феномен, благо, Родина, труд, мир, свобода, вера, истина, красота. Духовно-нравственные ценности

<sup>266</sup> Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

реализуются в аксиологическом насыщении персонально–событийного пути обучающегося в воспитательном пространстве образовательной организации. Ценностный подход в организации воспитательной деятельности создает условия для формирования особой личностно–смысловой сферы сознания обучающегося, при которой нравственные ценности становятся регулятором мышления и поведения человека, развивая значимые качества личности: человеколюбие, уважение к личности и достоинству человека, милосердие, вера, благодарение, трудолюбие, патриотизм.

Наряду с определением базовых ценностей и их непосредственной реализацией в воспитании, ценностный подход провозглашает личность обучающегося как императивную ценность в образовании в пространстве коллективных и общечеловеческих ценностей.

Аксиологические основы в воспитании утверждают человека как носителя базовых национальных ценностей, как высшую ценность, как субъекта, способного к организации своей деятельности в мире на основе духовных идеалов, нравственных установок и моральных норм. Они позволяют выстроить на прочных морально–нравственных основах уклад жизни и, таким образом, противостоять моральному релятивизму социальной среды.

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

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

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

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

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

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

3. Результат воспитания на аксиологическом уровне связан с ценностным отношением воспитанников. Ценностное отношение имеет трехкомпонентную структуру: когнитивный компонент — понятия и представления о той или иной стороне жизни; эмоционально–оценочный компонент — переживание данного события, явления, его оценка; поведенческий компонент — опыт действий, умения, навыки, поведенческая готовность к определенным социальным действиям.

Н. Е. Щуркова обосновывает третью комплексную позицию из выше названных: «Воспитанные дети — это дети, умеющие обнаруживать смысл в происходящем, способные выявить ценностное содержание в предметных ситуациях, приобщенные к взаимодействию с миром на уровне ценностей, ... поэтому способные самостоятельно выстраивать собственное поведение и собственную жизнь на уровне современной культуры, в контексте которой они родились»<sup>267</sup>.

В отечественной школе и педагогике в настоящее время происходит переход к новой концепции воспитательной работы, детерминированной традиционными российскими духовно-нравственными ценностями, что диктует необходимость обосновывать систему принципов, наполнять их содержанием, трактовать в соответствии с современной концепцией воспитания и отечественными традициями. Принципы воспитания — исходные положения, основополагающие правила, руководствуясь которыми педагог организует процесс воспитания. Принципы воспитания отражают основные закономерности воспитательного процесса, выявленные экспериментально и теоретические обоснованные в рамках конкретной системы методологических подходов, отражающих современное состояние теории воспитания.

Л. П. Крившенко и М. Е. Вайндорф–Сысоева делят принципы воспитания на три группы и характеризуют их на основе анализа исторического опыта, практики воспитания в учебно-воспитательных учреждениях и, с другой стороны, на основе современного понимания процесса воспитания, требований времени и в свете тенденций социального развития<sup>268</sup>.

Первая группа принципов определяет требования в основном к целям и содержанию воспитания, общие подходы к нему. Это содержательно-целевые, или ценностно-содержательные принципы. К ним относятся: принцип гуманистической направленности воспитания на развитие личности; принцип направленности воспитания на освоение культуры, ценностей общества, норм поведения; принцип связи воспитания с жизнью и трудом.

Вторая группа принципов определяет требования к методам воспитания, технологии и технике педагогического взаимодействия, воспитательной работы — это собственно педагогические, или методические, технологические принципы. К ним относятся: принцип воспитания в деятельности; принцип воспитания с опорой на активность личности; принцип воспитания в коллективе и через коллектив; принцип сочетания педагогического руководства с инициативой и самостоятельностью воспитуемых; принцип уважения к воспитуемому в сочетании с требовательностью к нему; принцип воспитания с опорой на положительные качества человека; принцип совместной деятельности детей и взрослых; принцип следования нравственному примеру.

Третья группа принципов определяет некоторые социальные и психологические условия, которые обеспечивают процесс воспитания и без которых он будет малоэффективным — социопсихологические. К ним относятся: принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей; принцип единства требований (школы, семьи и общественности); принцип инклюзивности; принцип безопасности.

П. В. Степанов выделяет следующие принципы воспитания<sup>269</sup> как наиболее распространенные сегодня:

1. Принцип гуманистической направленности воспитания. Современное гуманистическое мировоззрение определяет выбор педагогических целей и педагогических средств на основе приоритетной ценности человека.

<sup>267</sup> Щуркова Н. Е. Новое воспитание. М., 2000. С. 19–20.

<sup>268</sup> Педагогика: Учебник / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф–Сысоева и др.; Под ред. Л. П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2010. С. 69–75.

<sup>269</sup> Степанов П. В. Современная теория воспитания: словарь-справочник / Под ред. Н. Л. Селивановой. – М.: Изд-во: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2016. С. 34–36.

2. Принцип деятельностного опосредования воспитания. Эффективное воспитание может осуществляться только в процессе совместной деятельности детей и взрослых: познания, проблемно-ценностного общения, труда, игры, спорта, туризма, художественного творчества и т.п. — при условии реализации педагогом воспитательного потенциала этой деятельности и превращения ребенка в субъекта этой деятельности.

3. Принцип культуросообразности воспитания. Эффективное воспитание должно быть сообразно культуре данного общества, осуществляться в соответствии с его традициями, нормами, ценностями, с учетом культурных особенностей участников воспитательного процесса.

4. Принцип полисубъектности воспитания. Эффективное воспитание должно быть основано на согласовании действий различных его субъектов: школы, семьи, детских и молодежных объединений, СМИ, общественных организаций, органов власти и т.п. Данный принцип становится актуальным в связи со значительно усложнившейся структурой современного общества и усилением социализирующей и воспитывающей роли социальных субъектов, прежде не столь активных в данной сфере.

5. Принцип системности воспитания. Эффективное воспитание должно быть системно организованным. Связи и отношения между основными компонентами воспитания позволят добиться его оптимального качества. Системная организация воспитания в школе может предполагать, как формирование системы воспитательной работы в школе, так и развитие всей школы как воспитательной системы.

6. Принцип событийности воспитания. Для эффективного воспитания необходимо повседневную, будничную жизнь детей насыщать яркими, запоминающимися ему событиями, привлекательными для детей и обладающими достаточным воспитательным потенциалом.

7. Принцип природосообразности воспитания. Эффективное воспитание должно строиться с учетом его возрастных, половых, индивидуальных особенностей, соотноситься с этими особенностями и теми задачами, которые решает ребенок на данном этапе своего развития.

Совокупность принципов воспитания представляет комплекс основных требований к процессу воспитания. Тесная взаимосвязь принципов воспитания характеризует общий взгляд современной науки на воспитание.

Последние 30 лет в период отказа официальной педагогики от развития воспитания в массовом образовании педагогическая наука активно развивалась, что подтверждает высокий уровень развития теоретико-методологической основы воспитательной работы. Различные социальные институты воспитания подошли к новому этапу своего развития сегодня, опираясь на фундаментальную теоретико-методологическую основу практической деятельности.

### 3.2. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ЦЕЛЕЙ И РЕЗУЛЬТАТОВ ВОСПИТАНИЯ С УЧЕТОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», воспитание — деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде<sup>270</sup>.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует предоставление воспитания как составной части образования, взаимосвязанной с обучением, но осуществляемой как самостоятельная деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации детей на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей, принятых в общественных правилах и нормах поведения, на благо личности, семьи, общества и государства.

На реализацию Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Указов Президента Российской Федерации, Федеральных законов Российской Федерации, в том числе Федерального закона от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации», а также постановлений Правительства Российской Федерации, иных нормативных правовых актов Российской Федерации нацелена «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»<sup>271</sup>.

Исходя из «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», целью воспитания является формирование высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности, формирование внутренней позиции личности по отношению к окружающей социальной действительности, создание условий для воспитания здоровой, счастливой, свободной, ориентированной на труд личности; приобщение детей и молодежи к духовно-нравственным ценностям, участию в волонтерской работе и профориентации.

«Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» направлена на определение вектора действий, адекватных динамике социальных, экономических и политических изменений в жизни страны, учитывающих особенности и потребности современных детей, социальные и психологические реалии их развития.

Положения «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» предусматривают соответствие процесса развития личности детей национальным идеалам и представлениям о воспитании, поддерживая решающую роль семьи в воспитании детей. Документ ориентирует на переосмысление таких ценностей, как гражданская идентичность, патриотизм, ответственная жизненная позиция, и укрепление единства российского общества; призван объединить усилия государства и общества для решения про-

<sup>270</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изменениями и дополнениями на 1 февраля 2023 года. — Москва: Эксмо, 2023. — 224 с. — (Законы и кодексы).

<sup>271</sup> Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года URL : <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745> (дата обращения 02.08.2023)

блемы формирования российской идентичности у подрастающего поколения. «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» утверждает первенство семьи в вопросах воспитания как деятельности, направленной на преобразование связей ребенка с миром, с людьми и формирование его личной активной позиции.

«Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» предусматривает культурно-исторический системно-деятельностный подход к социальной ситуации развития личностного потенциала детей и подростков, ориентирует на качественно новый социальный статус социальных образовательных учреждений, обновляет образовательный процесс на основе оптимального сочетания отечественных традиций, современного опыта и достижений научных школ.

Воспитание гармонично развитого и социально ответственного гражданина; обучение и воспитание детей и молодежи на основе традиционных российских духовно-нравственных, военно-патриотических и культурно-исторических ценностей; развитие системы образования, обучения и воспитания как основы формирования развитой и социально ответственной личности, стремящейся к духовному, нравственному, интеллектуальному и физическому совершенству – являются значимыми направлениями в «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации»<sup>272</sup>.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования<sup>273</sup> определены следующие характеристики выпускника в качестве целевого ориентира: любящий свой край и своё Отечество, знающий русский и родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции; осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества; активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность труда, науки и творчества; умеющий учиться, осознающий важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способный применять полученные знания на практике; социально активный, уважающий закон и правопорядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьёй, обществом, Отечеством; уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов; осознанно выполняющий правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды; ориентирующийся в мире профессий, понимающий значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы.

Заложенные во ФГОС<sup>274</sup> результаты усвоения основной общеобразовательной программы общего образования всех уровней достигаются на основе реализации компетентностного подхода.

Компетентностный подход<sup>275</sup> — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения, преломленные к сфере собственно воспитания:

---

<sup>272</sup> Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». URL : <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107030001?index=1> (дата обращения 02.08.2023)

<sup>273</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 07.12.2022 № 568. URL : [https://fgosreestr.ru/educational\\_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-2](https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-2)

<sup>274</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 07.12.2022 № 568. URL : [https://fgosreestr.ru/educational\\_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-2](https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-2)

<sup>275</sup> Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3–12.

— развитию способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;

— содержание воспитания представляет собой адаптированный социальный опыт решения разного рода социально и личностно значимых проблем, в числе которых мировоззренческие, нравственные, политические и иные проблемы;

— смысл организации воспитательного процесса заключается в создании условий для формирования опыта самостоятельного решения коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание воспитания;

— оценка воспитательных результатов является приоритетом в деятельностной логике.

Одна из фундаментальных категорий педагогики — цели воспитания, характеризующиеся О.Е. Лебедевым как заранее ожидаемый результат подготовки подрастающего поколения к взрослой жизни; это ожидаемый результат развития и становления личности, достигаемый через целенаправленную и организованную воспитательную работу. В целях воспитания теоретически выражаются потребности общества в определенном типе личности, обобщаются идеальные требования к ценностным ориентациям и личностным характеристикам, к умственному, нравственному, гражданскому и др. развитию подрастающего члена общества.

Рассмотрение «цели воспитания» как научной категории позволяет обозначить три уровня целей:

1. социальные цели, отражающие ожидания общества и его отдельных социальных структур;

2. педагогические цели, отражающие подход к определению желаемых результатов с позиций педагогической науки и практики;

3. цели образовательной деятельности учащихся<sup>276</sup>.

Получение обратной информации о результативности воспитательных действий имеет важнейшее значение для осуществления дальнейшей деятельности в процессе воспитания. Эти действия считаются факторами достижения воспитательной цели. Д. В. Григорьев и П. В. Степанов выделяли следующие воспитательные результаты:

**Первый уровень воспитательных результатов** – приобретение школьником социальных знаний (об общественных нормах, об устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.п.), первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни.

Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие ученика со своими учителями (в основном и дополнительном образовании) как значимыми для него носителями положительного социального знания и повседневного опыта.

**Второй уровень воспитательных результатов** — получение школьником опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом.

Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие школьников между собой на уровне класса, школы, то есть в защищенной, дружественной просоциальной среде. Именно в такой близкой социальной среде ребенок получает (или не получает) первое практическое подтверждение приобретенных социальных знаний, начи-

---

<sup>276</sup> Лебедев О.Е. Цели в системе образования как объект и предмет научного исследования [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2012. – № 1. – URL: <http://xn--h1am1a.xn--plai/journal/2012/100/Eidos-Vestnik2012-112-Lebedev.pdf> (дата обращения 02.08.2023)



нает их ценить (или отвергает).

**Третий уровень воспитательных результатов** — получение опыта самостоятельного общественного действия. Только в самостоятельном общественном действии юный человек действительно становится (а не просто узнаёт о том, как стать) социальным деятелем, гражданином, свободным человеком.

Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие ребенка с социальными субъектами в открытой общественной среде.

Достижение трех уровней результатов внеурочной деятельности увеличивает вероятность появления эффектов воспитания и социализации детей. У учеников могут быть сформированы коммуникативная, этическая, социальная, гражданская компетентности и социокультурная идентичность в ее страновом, этническом, гендерном и других аспектах<sup>277</sup>.

Воспитание детей разного возраста имеет особенности, меняющиеся во время всего периода взросления.

Д. И. Фельдштейн вводит представление о чередующемся развитии двух личностных позиций ребенка: Я в обществе и Я и общество. Первая позиция характеризуется преобладанием процесса социализации. Новые отношения с людьми делают неопределенными контуры личности ребенка, он податливо отзывается на влияние общества. Вторая позиция выступает как процесс индивидуализации. Ее содержанием является осознание себя в качестве субъекта общественных отношений. Позиция субъекта, согласно Д. И. Фельдштейну, возникает уже у трехлетнего ребенка, в шесть лет она сменяется его установкой на новые социализирующие воздействия. Однако у подростка в период от 11 до 15 лет, на основе развития сознания и самосознания, вновь преобладает позиция Я и общество<sup>278</sup>.

Согласно Л. С. Выготскому, возрастной период характеризуется своей социальной ситуацией развития – совершенно своеобразным, специфическим для каждого возрастного периода, исключительным, единственным и неповторимым отношением между ребёнком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной<sup>279</sup>.

Основные положения Л. С. Выготского о структуре и динамике психологического возраста, теория деятельности А. Н. Леонтьева и концепция развития личности Л. И. Божович интегрированы в возрастную периодизацию Д. Б. Эльконина<sup>280</sup>. В данной периодизации переход от одной эпохи к другой происходит в результате кризиса, в котором разрешается движущее противоречие между уровнем развития двух сфер: развитые операционно-технические способности не соответствуют наличествующей мотивационной сфере ребёнка. Кризис при переходе от одного периода к другому внутри эпохи связан с несоответствием сформировавшихся мотивов и потребностей с теми возможностями реализации деятельности, которые есть у ребёнка.

Для младшего школьного возраста (6–11 лет), ведущим видом деятельности выступает учебно-познавательная деятельность. На данном этапе обучение в школе сопровождается переживаниями, возникновением школьной дезадаптации, характерно наличие завышенной самооценки, чувства некомпетентности, возникает проблема оценки, что является кризисными проявлениями. Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту характеризуется проявлением кризиса семи лет. Во время кризиса происходит перестройка

<sup>277</sup> Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. — М.: Просвещение, 2011. — 223 с.

<sup>278</sup> Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 1995. 364 с.

<sup>279</sup> Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. — М.: Педагогика, 1984. — 432 с.

<sup>280</sup> Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. 560 с.

всей личности ребёнка, его самосознания, а также перестройка взаимоотношений с окружающими. В семь лет дети начинают ходить в школу, поэтому главной задачей для успешного прохождения кризиса является готовность к обучению.

Характерны следующие признаки возрастного этапа — приобретение социального статуса школьника, главным мотивом является получение высоких отметок. В социальной ситуации развития детям младшего школьного возраста свойственно получение социального статуса школьника, освоение знаний, развитие интеллектуально-познавательной деятельности. Произвольность всех психических процессов, кроме интеллекта — является новообразованием младшего школьного возраста.

Дети младшего школьного возраста легко подвержены воспитанию, и педагог является для них большим авторитетом, что создает благоприятные условия для того, чтобы прививать нормы поведения и морали, положительные качества личности, способность к эмоциональному переживанию, страданию, стыду и сочувствию, а также чувство любви к жизни, к людям и к природе.

Специфика воспитания детей младшего школьного возраста:

- увеличение самостоятельности у ребенка позволяет ему чувствовать новую социальную роль; ребенок остро нуждается в поддержке родителей и педагогов, говорить с ним нужно как со взрослым человеком, прислушиваться к его мнению;
- воспитание с направленностью на разностороннее развитие, именно в это время происходит приспособление к разным видам деятельности, поэтому воспитание должно быть направлено на разные направления, чтобы дети попробовали себя в разных видах деятельности;
- максимальная поддержка детей в обучении с помощью поощрения и оценок, злоупотребление наказаниями приводит к утрате интереса к деятельности и увеличению самостоятельности; разумное использование поощрения и наказания в стремлении детей к деятельности;
- социум, а именно преподаватели, друзья и одноклассники, оказывает все большее влияние на воспитание школьника, чем семья; в этот период жизни у ребенка формируются понятия о дружбе<sup>281</sup>.

Ведущей деятельностью подросткового возраста (11–15 лет) является интимно-личностное общение в общественно-полезной деятельности. Характерны такие кризисные проявления как: возникновение притязаний на взрослость, независимость, но отсутствие их реализации. Подростковый кризис тринадцати лет — это переходный период от детства к взрослости. Главной особенностью данного периода являются новые потребности ребёнка, удовлетворить которые становится довольно трудно. Одной из причин подросткового кризиса является переоценка своих возможностей, которая определяется большим стремлением ребёнка к самостоятельности и независимости. Подросток в это время хочет добиться автономии и уйти от опеки со стороны родителей и педагогов. Так, он предпочитает общению с родителями – друзей. Подросток думает, что взрослые не понимают его, а друзья всегда готовы выслушать, понять и помочь. Важное условие в действиях взрослых и прежде всего родителей – не обострять конфликты с детьми. Для сближения с подростком нужно интересоваться его увлечениями, постараться найти что-то общее и тем самым наладить общение, поддержать его и создать условия и возможности для реализации ведущего вида деятельности данного возрастного периода.

Данный возрастной этап характеризуется такими признаками как — интенсивным общением со сверстниками, бурным физическим и физиологическим развитием. Формиру-

---

<sup>281</sup> Харламов И.Ф. Нравственное воспитание школьников: Пособие для клас. руководителей. М.: Просвещение, 2001. 173 с.

ется национальное и интернациональное самосознание. Социальной ситуацией развития является переход к самостоятельности и ответственности, освоение ценностей и взаимоотношений; освоение норм и отношений между людьми. Подросткам присущи такие новообразования, как чувство «взрослости», возникновение представление о себе «не как о ребенке».

Специфика воспитания школьников подросткового возраста:

- возрастание интереса к познавательной деятельности; важным является тот факт, что этот интерес сам по себе не возникнет, тут необходима поддержка со стороны учителей; нужны аргументы в спорах или разногласиях, которые подросток вполне сможет понять, однако из-за особенностей мышления для этого возраста, ему захочется проверить достоверность слов;
- особенности нравственного воспитания, подростки более охотно соблюдают правила поведения, которые более понятно осознаются и совпадают с их собственными нормами;
- отличительное творческое мышление — подростковый возраст является особенно благоприятным для развития творческого мышления, и, чтобы помочь подросткам с его развитием, необходимо ставить проблемные задачи, выделять главное, находить отличительные черты;
- сохранение авторитета среди учеников, этого возможно достичь при помощи установления дружеских и доверительных отношений; подводить детей к мысли, а не говорить ее прямо<sup>282</sup>.

Круг общения в подростковом возрасте не ограничивается близкими друзьями, напротив, он становится гораздо шире, чем в предыдущих возрастах. У подростков в это время появляется много знакомых и, что еще более важно, образуются неформальные группы. Подростков может объединять в группу не только взаимная симпатия, но и общие интересы, занятия, способы развлечений, место проведения свободного времени. То, что получает от группы подросток и что он может ей дать, зависит от уровня развития группы, в которую он входит.

Уровень развития подростковой группы определяется единством целей, мотивов, ценностных ориентаций членов группы, ее организационным единством, групповой подготовленностью в определенной сфере деятельности, а также психологическим единством ее членов. Диффузная группа, имеющая самый низкий уровень развития, существует только формально и не обладает ни одной из этих характеристик. Примером может служить класс в новой школе, набранный из детей, еще не знающих как следует друг друга. Если подросток попадает в группу с достаточно высоким уровнем социального развития, то это благотворно отражается на развитии его личности. При неудовлетворенности внутригрупповыми отношениями он ищет себе другую группу, более соответствующую его запросам. Подросток может входить одновременно в несколько групп.

В этот возрастной период общение настолько интенсивно, что говорят о типично подростковой «реакции группирования». Несмотря на эту общую тенденцию, психологическое состояние подростка в разных группах может быть различным. Для него важно иметь референтную группу, ценности которой он принимает, на чьи нормы поведения и оценки он ориентируется. Входить в любую группу, готовую его принять, недостаточно. Нередко подросток чувствует себя одиноким рядом со сверстниками в шумной компании. Кроме того, не всех подростков принимают в группы, часть из них оказывается изолированной. Это обычно неуверенные в себе, замкнутые, нервные дети и дети излишне агрессивные,

---

<sup>282</sup> Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.

заносчивые, требующие к себе особого внимания, равнодушные к общим делам и успехам группы. Еще одна значимая сфера отношений подростков – отношения с взрослыми, прежде всего, с родителями. Влияние родителей уже ограничено, оно не охватывает всех сфер жизни подростка, как это было в младшем школьном возрасте. Однако, его значение трудно переоценить. Мнение сверстников обычно наиболее важно в вопросах дружеских отношений с мальчиками и девочками, в вопросах, связанных с развлечениями, молодежной модой, современной музыкой и т.п. Но ценностные ориентации подростка, понимание им социальных проблем, нравственные оценки событий и поступков зависят в первую очередь от позиции родителей<sup>283</sup>.

Современные подростки отличаются импульсивным принятием решений, инфантилизмом, пристрастием к игровым формам самопрезентации, зависимостью от информационных технологий, неспособностью к критическому осмыслению сложной информации, приверженностью к визуальному формату и небольшим текстам, вытеснением реального общения виртуальным, современные подростки менее подвержены влиянию авторитета и созданию идеалов<sup>284</sup>.

Изучая личность современных подростков, исследователи отмечают, что вне условий реализации ведущего вида деятельности, наблюдается ряд негативных тенденций: повышенное чувство одиночества, отчуждения, непринятия, низкие коммуникативные способности, чувство покинутости, ненужности, опустошенности, растерянности, недоверия к себе и своим силам. Увеличивается количество детей, находящихся в состоянии эмоционального напряжения из-за постоянного беспокойства, отсутствия поддержки в ближайшем окружении и, возникающего в связи с этим, чувства беспомощности. В результате повышается ранимость, склонность остро реагировать на предполагаемую обиду, застенчивость на негативных событиях и накопление негативного опыта.

В то же время современные подростки имеют черты в своем социальном развитии, которые ориентированы на особый поиск смысла жизни, высокую критику взрослых, ярко выраженную потребность в индивидуализации и создание уникального «Я». Увеличилась значимость репутации, идентичности, социальных ролей, накопления социального опыта, эмпатии, эгоцентризма, статусности, эмоционального и социального интеллектов. Современные подростки имеют большое личное пространство и активно защищают его от вторжения взрослых, они ориентированы на самореализацию, достижение успеха и социального признания<sup>285</sup>.

Для периода ранней юности (15–18 лет) ведущей является учебно-профессиональная деятельность. Важными являются вопросы самоопределения, ставятся вопросы смысла и цели жизни, планируется дальнейший профессиональный и жизненный путь; страх перед выбором, перед взрослой жизнью, которые представляют собой кризисные проявления. Кризис ранней юности — семнадцать лет. В данный период ребёнок встречается с реальной взрослой жизнью и новыми трудностями. Большинство детей нацелены на продолжение обучения, остальные же склонны к поиску работы. Из-за того, что ребёнку необходимо выбирать будущую профессию, поступать в высшее учебное заведение или искать работу, резко возрастает эмоциональное напряжение. Для успешного преодоления данного кризиса детям раннего юношеского возраста необходимо обладать высоким уров-

---

<sup>283</sup> Основы возрастной психологии (от рождения до юности): учебное пособие для студентов 2 курса педиатрического факультета – Ярославль: Аверс Плюс, 2008. — С. 13.

<sup>284</sup> Зверева Е.А. Поколения Y и Z: особенности медиапотребления / Е. А. Зверева, В. А. Хворова // Вестн. НГУ. — 2020. — Т. 19, № 6. — С. 131–140.

<sup>285</sup> Малетин С.С. Особенности потребительского поведения поколения Z / С. С. Малетин // Рос. предпринимательство. — 2017. — Т. 18, № 21. — С. 3347–3360.

нем самостоятельности и умело использовать свои психологические и образовательные ресурсы.

Дети же с низким уровнем самостоятельности чаще всего имеют трудности в обучении и частое негативное эмоциональное состояние. В положительном прохождении кризиса большую роль играет семья. Поддержка, забота и понимание — главные ориентиры в данный период. Важное значение оказывает школа. Именно там ребёнок получает первоначальные знания и представления о профессиях и старается сделать выбор. Важным достижением личности в этот период является самоопределение. Так, ребёнок должен решить сам, кем он станет и куда пойдет, а посоветовать, деликатно подсказать — это дело взрослых.

Признаками возрастного этапа являются самоопределение и подготовка к жизни, образование и самообразование; социально-психологическая независимость во всех сферах. Социальная ситуация развития — выбор жизненного пути, освоение профессиональных знаний и умений. Профессиональное и личностное самоопределение выступает новообразованием возрастного периода.

Специфика воспитания детей возрастного этапа ранней юности:

- доверие со стороны сверстников, в этот период снова возрастает роль педагога, происходит формирование мировоззрения, становление гражданской позиции. Педагог сможет закрепить у детей нравственные принципы только тогда, когда дети будут ему верить и доверять;

- формирование морального поведения — является периодом самоопределения, осмысления будущего, закрепления нравственных принципов, что происходит быстрыми темпами, ребята стараются показывать свою индивидуальность;

- помощь в формировании положительного отношения к труду; как бы ученик не интересовался целью труда, без трудовых навыков, он не сможет достигнуть желаемых результатов; это является важной частью жизни школьников, ведь обучение в школе заканчивается и нужно будет определяться с дальнейшим выбором профессии<sup>286</sup>.

Воспитание несет характер длительности и непрерывности, а результаты воспитания невозможно проверить сразу. Личность в процессе своего развития проходит путь от более легких воспитательных задач к более сложным. Поэтому чтобы достичь цели воспитания, необходимо усложнять виды деятельности обучающихся, при этом учитывая возрастные особенности детей<sup>287</sup>.

Процесс воспитания взрослеющего человека любого возраста должен происходить с ориентацией на особенности и уровень развития. Каждый этап является исключительным и профессия педагога отличается тем, что он может наблюдать формирование и развитие детей разных возрастов. Педагоги управляют процессом взросления с учетом особенностей детей, их характера и поведения. При этом в воспитании обязательно должны учитываться принципы возрастной периодизации, так как особенности воспитания на разных возрастных этапах являются базой, на которой строится вся воспитательная система.

---

<sup>286</sup> Харламов И.Ф. Педагогика. — М.: Гардарики, 1999. — 520 с.

<sup>287</sup> Архангельский Н.В. Нравственное воспитание. М.: Просвещение, 2011. 184 с.

### 3.3. ОРГАНИЗАЦИОННО–СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ

#### 3.3.1 ФУНКЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Интерпретация педагогического термина «функции воспитательной работы» имеет разные варианты, но все они стремятся отобразить общую картину деятельности педагога как субъекта воспитания. В понятийно–категориальном аппарате теории воспитания понятие «функции воспитательной работы» рассматриваются как предваряющее понятие, определяющее понятия следующего уровня: «методы» и «формы» воспитания.

Согласно Профессиональному стандарту «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» педагог наряду с другими трудовыми функциями, выполняет функцию «Воспитательная деятельность». Данная функция детализируется в следующих аспектах трудовой деятельности: регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды; реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности; постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера; определение и принятие четких правил поведения обучающимися в соответствии с уставом образовательной организации и правилами внутреннего распорядка образовательной организации; проектирование и реализация воспитательных программ; реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.); проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально–ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка); помощь и поддержка в организации деятельности ученических органов самоуправления; создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации; развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни; формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде; использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка<sup>288</sup>.

Функции воспитательной работы рассматриваются отдельными авторами в контексте непосредственного функционала педагогов, реализующих задачи воспитания, например, классного руководителя, организатора воспитательной работы в вузах и т.д.<sup>289</sup>.

Педагог, выступающий в качестве руководителя детского коллектива, выполняет свои функции как в работе с коллективом, так и в индивидуальных случаях работы с обучающимися. По мнению *М. И. Рожкова*, главным в деятельности классного руководителя является содействие саморазвитию личности, реализации ее творческого потенциала, обеспечение активной социальной защите ребенка, создание необходимых и достаточных ус-

<sup>288</sup> Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)” (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550)

<sup>289</sup> Шабля И.Н. Обзор литературных источников по проблеме организации воспитательной работы с учащимися в современной школе // Обучение и воспитание: методики и практика. 2015. №22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-literaturnyh-istochnikov-po-probleme-organizatsii-vospitatelnoy-raboty-s-uchashchimisya-v-sovremennoy-shkole> (дата обращения: 19.10.2023)

ловий для активизации усилий детей по решению собственных проблем<sup>290</sup>.

И. С. Костырева в статье «Формы воспитательной работы с детьми подросткового возраста» приводит три функции<sup>291</sup> воспитательной работы.

Первая функция — **организаторская**. Любая форма воспитательной работы предполагает решение организаторской задачи. В роли организатора может выступать как педагог, так и учащиеся. Организация дела отражает определенную логику действий, взаимодействия участников. Существуют обобщенные методики (алгоритмы) организации различных форм воспитательной работы, которые стали традиционными и используются многими педагогами (беседы, коллективные творческие дела, конкурсы, игры, инсценировки и т. д.).

Вторая функция формы — **регулирующая**. Использование той или иной формы позволяет регулировать как отношения между педагогами и учащимися, так и между детьми.

Третья функция — **информативная**. Реализация этой функции предполагает не только одностороннее сообщение учащимся той или иной суммы знаний, но и актуализацию имеющихся у них знаний, обращение к их опыту.

Все три функции направлены на улучшение воспитательной работы, повышение продуктивности воспитательного процесса.

Согласно приказу Министерства образования и науки Российской Федерации № 21 от 03.02.2006 «Об утверждении Методических рекомендаций об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений» классный руководитель выполняет следующие функции: **организационно-координирующие, коммуникативные, аналитико-прогностические, контрольные**<sup>292</sup>.

К **организационно-координирующим** функциям классного руководителя относится: обеспечение связи общеобразовательного учреждения с семьей; установление контактов с родителями (иными законными представителями) обучающихся, оказание им помощи в воспитании обучающихся (лично, через психолога, социального педагога, педагога дополнительного образования); проведение консультаций, бесед с родителями (иными законными представителями) обучающихся; взаимодействие с педагогическими работниками, а также с учебно-вспомогательным персоналом общеобразовательного учреждения; организация в классе образовательного процесса, оптимального для развития положительного потенциала личности обучающихся в рамках деятельности общешкольного коллектива; организация воспитательной работы с обучающимися через проведение «малых педсоветов», педагогических консилиумов, тематических и других мероприятий; стимулирование и учет разнообразной деятельности обучающихся, в том числе в системе дополнительного образования детей; взаимодействие с каждым обучающимся и коллективом класса в целом; ведение документации (классный журнал, личные дела обучающихся, план работы классного руководителя)<sup>293</sup>.

<sup>290</sup> Классному руководителю. Учеб. метод. пособие / Под ред. М.И. Рожкова. М.: гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 280 с.

<sup>291</sup> Костырева И.С. Формы воспитательной работы с детьми подросткового возраста // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-vospitatelnoy-raboty-s-detmi-podrostkovogo-vozrasta> (дата обращения: 20.07.2023)

<sup>292</sup> Приказ № 21 от 03.02.2006 Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении Методических рекомендаций об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений. URL: [https://nokkib.ru/docs\\_01/methodical\\_association\\_of\\_class\\_teachers/methodical\\_association\\_of\\_class\\_teachers\\_001.pdf?ysclid=lkgsy2zlk23689649](https://nokkib.ru/docs_01/methodical_association_of_class_teachers/methodical_association_of_class_teachers_001.pdf?ysclid=lkgsy2zlk23689649). (дата обращения 21.07.2023)

<sup>293</sup> Там же

**Коммуникативные функции** выполняются для обеспечения следующих аспектов: регулирование межличностных отношений между обучающимися; установление взаимодействия между педагогическими работниками и обучающимися; содействие общему благоприятному психологическому климату в коллективе класса; оказание помощи обучающимся в формировании коммуникативных качеств.

К **аналитико-прогностическим** функция относятся: изучение индивидуальных особенностей обучающихся и динамики их развития; определение состояния и перспектив развития коллектива класса.

К **контрольным** функциям классного руководителя относится: контроль за успеваемостью каждого обучающегося; контроль за посещаемостью учебных занятий обучающимися.<sup>294</sup>

Р. А. Еремина приводит и характеризует 5 функций воспитательной работы.

**Организационно-координирующе-коррекционная функция** — есть внутреннее, упорядоченное, согласованное взаимодействие, объединение усилий субъектов воспитания по формированию и реализации программ воспитания личности, соответствующих интересам ученика, ожиданиям общества, государства и действующих на основе определенных правил и процедур.

**Организационно-воспитательная функция** воспитателя связана с планированием воспитательной работы с детьми и родителями, с определением способов по реализации запланированного, подведения итогов периодов жизни и деятельность коллектива, каждого ребенка в отдельности.

**Функция педагогической поддержки** — есть субъектное партнерство по преодолению стоящих перед ребенком трудностей, взаимодействие с воспитанником без принуждения на основе свободного выбора оптимальных способов противостояния негативному и преодолению препятствий, мешающих ему сохранить человеческое достоинство и достичь позитивных результатов в том или ином виде деятельности (учение, общение, образ жизни и т.д.).

**Аналитико-прогностическая функция воспитателя** — есть изучение путем всестороннего разбора, рассмотрения в стране, мире, явлений, событий, оценка обстановки и заключение об их исходе, принятие решения, способствующего обучению воспитанников быть в процессе, а не жить от мероприятий, посвященных этим явлениям до следующих событий.)

**Мониторинговая функция** подразумевает под собой систему непрерывного наблюдения за фактическим положением дел в области воспитания в целях своевременного системного анализа происходящих изменений в этом процессе, предупреждения негативных тенденций и последствий, а также прогнозирования, развития позитивного<sup>295</sup>.

Данные функции направлены на развитие ребенка не только как объекта получения знаний, но и на индивидуальные характеристики его как индивида, личности. Проанализировав функции приведенные Р. А. Ереминой, можно увидеть отображение процесса воспитания образованного и личностно-развитого индивида современного общества.

---

<sup>294</sup> Приказ № 21 от 03.02.2006 Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении Методических рекомендаций об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений. URL: [https://nokkib.ru/docs\\_01/methodical\\_association\\_of\\_class\\_teachers/methodical\\_association\\_of\\_class\\_teachers\\_001.pdf?ysclid=1kgkxy2zlk23689649](https://nokkib.ru/docs_01/methodical_association_of_class_teachers/methodical_association_of_class_teachers_001.pdf?ysclid=1kgkxy2zlk23689649). (дата обращения 21.07.2023)

<sup>295</sup> Функции и основные направления деятельности классного руководителя: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям по дисциплине «Педагогика» цикла «Общепроф. дисциплины» /Р.А. Еремина. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2008. — 183 с. — (Учебник для вузов)



З. С. Божонов выделяет 8 функций воспитательной работы с обучающимися: социально-педагогическая, научно-методическая, организационно-воспитательная, коммуникативно-рефлексивная, аналитико-диагностическая, коррекционная, координирующая и прогностическая<sup>296</sup> в условиях высшего учебного заведения и определяет роли организатора работы в учебной группе: роли наставника обучающегося, диагноста, фасилитатора, старшего товарища, организатора, методического руководителя, воспитателя, педагога-психолога.

**Социально-педагогическая функция** предполагает воспитание ответственного отношения к учебной деятельности: контроль за пропусками учебных занятий, помощь в организации приоритетных направлений научно-исследовательской работы; координация деятельности по реализации единых педагогических требований, организация участие обучающихся в важных учебных делах – в олимпиадах, конкурсах, научных конференциях, проектах.

**Научно-методическая функция** решает задачи становления личности обучающегося как будущего профессионала, используя в своем арсенале огромный методический комплекс: изучение личностных особенностей, сбор необходимых сведений для эффективной деятельности, совместная разработка групповых мероприятий; рекомендации по самовоспитанию, самообразованию, организации и проведению свободного времени.

**Организационно-воспитательная функция** связана с проблемами воспитания личности будущего специалиста, гражданина, семьянина; предполагает приобщение обучающихся к системе культурных традиций факультета, помощь в решении важных для группы коллективных личностно-ориентированных творческих дел, приобщает к трудовому воспитанию, активизирует творческий потенциал каждого обучающегося и группы в целом, приобщает обучающихся к воспитанию системы освоения ценностей, духовно-нравственных идеалов, эстетической культуры, этической морали и правил этикета, гражданской ответственности.

З. С. Божонов отмечает, что коммуникативно-рефлексивная функция тесно связана с тремя предыдущими и включает все многообразие деятельности организатора по воспитательной работе: содействие развитию самоуправления; вовлечение каждого обучающегося в общественную жизнь группы; оказание шефской помощи младшим курсам в эффективной адаптации к учебной жизни; активизация творческого потенциала группы; приобщение обучающегося к здоровому образу жизни; повышение возможности самореализации; развитие инициативы; научение методам рефлексивного самоанализа, самооценки своих поступков и поведения.

**Аналитико-диагностическая функция** обеспечивает знакомство с группой, применение форм, методов и приемов изучения личности обучающегося; позволяет отследить показатели результативности взаимодействия с использованием диагностического инструментария.

**Коррекционная функция** заключается в изменении девиантного поведения обучающихся, формировании условий, при которых становится невозможным проявление отрицательных черт характера, возникает потребность в достойном и здоровом образе жизни, в создании и поддержании благополучного психологического климата в группе.

**Координирующая функция** направлена на организацию взаимодействия с семьями обучающихся, сотрудничество с социальными институтами, координацию воспитательных

---

<sup>296</sup> Божонов З.С. Основные функции воспитательной работы со студентами вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. №6-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-funktsii-vospitatelnoy-raboty-so-studentami-vuza> (дата обращения: 24.07.2023).

усилий педагогов, защиту интересов обучающихся, ориентацию воспитанников и их родителей на специальность.

**Прогностическая функция** заключается в предвидении результата намеченного воспитательного воздействия, последствий отношений, складывающихся между педагогами, воспитанниками и родителями, прогнозировании уровней индивидуального развития обучающихся и этапов формирования коллектива, построении модели воспитательной подсистемы группы, соответствующей воспитательной системе учебного заведения<sup>297</sup>.

Рассмотрев разнообразные подходы к интерпретации термина «функции воспитательной работы», можно сделать вывод, что они ориентированы преимущественно на управленческий аспект деятельности организатора воспитательной работы с различной степенью детализации этого процесса в различных условиях. Выделение функций воспитательной работы достаточно условно и вслед за В. А. Сластениным<sup>298</sup> соглашаемся, что «деятельность учителя–воспитателя (педагога) по самой своей природе есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества педагогических задач различных типов, классов, уровней». Функции воспитательной работы при таком подходе могут быть рассмотрены в логике управленческого цикла целенаправленной деятельности воспитателя по постановке и решению воспитательных задач, который включает следующие этапы деятельности: диагностический, прогностический; организаторский; коммуникативный; коррекционный; рефлексивно–аналитический. Завершающий цикл рефлексивно–аналитический этап по своему содержанию включает диагностический и прогностический этапы следующего управленческого цикла деятельности воспитателя, а параллельное решение множества педагогических задач ставит педагога в ситуацию, когда он в один отрезок времени выполняет все или несколько функций параллельно.

### 3.3.2. СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В современной педагогике в связи с разнообразием воспитательных концепций сложились разные подходы к рассмотрению содержания воспитания. Рассмотрим каждый из них с целью формирования всестороннего понимания проблемы содержания воспитания.

Первый подход связан с пониманием воспитания как процесса управления развитием ребенка. Данный подход в поздний советский период был изложен в программе «Примерное содержание воспитания школьников», разработанной педагогами под руководством И. С. Марьенко<sup>299</sup>. Содержание воспитания определяется целью воспитания, заключающейся во всестороннем развитии личности, и соотносится с различными видами воспитательной работы, среди которых выделяют умственное, физическое, трудовое или политехническое, нравственное, эстетическое воспитание. В 1990–е гг. этот подход был подвергнут критике за отсутствие личностного подхода и излишнюю идейную направленность. Ориентация содержания и процесса воспитания на интересы государства и отсутствие направленности на формирование индивидуальности, установки на интересы и потребности личности вызвали отторжение и способствовали увеличению критических

<sup>297</sup> Божонов З.С. Основные функции воспитательной работы со студентами вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. №6–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyie-funktsii-vospitatelnoy-raboty-so-studentami-vuza> (дата обращения: 20.07.2023).

<sup>298</sup> Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

<sup>299</sup> Примерное содержание воспитания школьников: Рекомендации по орг. системы воспитат. работы общеобразоват. шк. / Под ред. И. С. Марьенко. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва: Просвещение, 1984. – 144 с

замечаний по отношению к данному подходу. Достоинством данного подхода является его удобство с точки зрения планирования и контроля воспитательной работы на практике.

Второй подход складывается в 1990–е гг. Ученые рассматривают содержание воспитания как элементы, составляющие базовую культуру личности (О. С. Газман, А. В. Иванов)<sup>300</sup>. Базовая культура личности, по мнению О. С. Газмана, является основой для определения и описания содержания воспитания и включает в себя совокупность «культур»: культуру жизненного, учебного и профессионального самоопределения, политическую и правовую культуру, экономическую и трудовую культуру, интеллектуальную, нравственную, художественную, физическую, а также культуру семейных отношений и общения. В данном подходе без труда можно увидеть те направления воспитательной работы, которые имеются в подходе традиционном. Однако теперь содержание воспитания описывается как свойства, состояние и качества человека, а акцент делается на личность в процессе воспитания, ее активность, самостоятельность и «самоценность».

Третий подход развивает Н. Е. Щуркова<sup>301</sup>. Смысл ее подхода заключается в том, что под содержанием воспитания имеются в виду ценностные отношения, которые автор называет отношениями личности к наиболее важным, жизненно значимым явлениям. Однако любой «набор» ценностей как предмет содержания воспитания носит субъективный характер и может вызвать дискуссии и возражения. Для преодоления субъективности в данном вопросе требуется усиление роли государства в регулировании сферы воспитания и проведение целенаправленной работы по согласованию позиций участников в общественных объединениях при отборе ценностей.

Четвертый подход связан с пониманием воспитания как компонента социализации (И. А. Колесникова, Л. С. Нагавкина, Е. Н. Барышников)<sup>302</sup>. При таком подходе воспитание рассматривается как подготовка подрастающего поколения к участию в сложной системе социальных отношений, а в основу содержания воспитания составляют социальные роли, которые должен реализовывать на протяжении жизни: ученик, член детского/подросткового /молодежного сообщества, патриот своего страны, семьянин и т.д.

Рассмотренные подходы не противоречат друг другу, а, наоборот, состоят в отношении дополнения и характеризуют содержание воспитания с разных сторон. Знание этих подходов поможет воспитателю всесторонне оценить содержание воспитательного процесса и выбрать подходящий формат работы с конкретным коллективом.

Далее рассмотрим компоненты содержания воспитательной работы, которые выделяются в научной и методической литературе.

Умственное воспитание — это развитие интеллектуальных способностей человека, интереса к познанию окружающего мира и себя. Умственное воспитание формирует гуманистическое мировоззрение, развивает силу воли, формирует культуру учебного и интеллектуального труда, развивает такие личные качества, как самостоятельность, широта кругозора, способность к творчеству.

Трудовое воспитание — это процесс вовлечения учащихся в разнообразные педагогически организованные, общественно одобряемые виды деятельности с целью передачи производственного опыта, трудовых умений и навыков, развития у них практического мышления и трудолюбия.

---

<sup>300</sup> Газман О.С., Ивасов А.В. Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя (классного воспитателя): Метод. рек / Науч.-метод. объединение «Творческая педагогика». – М.: Новая школа, 1992. – 114 с

<sup>301</sup> Щуркова, Н. Е. Программа воспитания школьника / Н. Е. Щуркова: Центр «Пед. поиск». – Москва Центр “Пед. поиск”, 2010. – 80 с.

<sup>302</sup> Колесникова И. А., Нагавкина Л. С., Барышников Е. Н. Программа и словарь педагогических понятий по проблеме воспитания: Петерб. концепция / [И.А. Колесникова, д.п.н., проф., Л.С. Нагавкина, к.п.н., Е.Н. Барышников]; Ком. по образованию мэрии Санкт-Петербурга, С.-Петербург. гос. ун-т пед. мастерства. – СПб.: ГУПМ, 1994. – 54,[1] с.

Эстетическое воспитание — это процесс формирования творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать и оценивать прекрасное и безобразное, трагическое и комическое в жизни и искусстве.

Физическое воспитание — это включение подрастающего поколения в разнообразные формы занятий физической культурой, спортом, военно-прикладной деятельностью.

Нравственное воспитание — это процесс формирования у подрастающего поколения ценностных отношений, высокого самосознания, нравственных чувств и поведения в соответствии с идеалами и принципами гуманистической морали.

Гражданское воспитание — это процесс формирования у человека ответственного отношения к семье, народу и Отечеству, а также понимания, что гражданин должен не только соблюдать законы, но и добросовестно выполнять свои профессиональные обязанности, вносить свой вклад в процветание страны.

Патриотическое воспитание — это процесс формирования чувства любви к Родине, уважения к историческому прошлому своего народа, гордости за достижения родной страны, желания заботиться о ее интересах, готовности к ее защите от врагов.

Военно-патриотическое — это процесс формирования у молодежи высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к его защите, отстаиванию национальных интересов и обеспечению военной безопасности перед лицом внешних и внутренних угроз как важнейшей обязанности.

Экономическое воспитание — это система мер, направленная на развитие экономического мышления человека в масштабах семьи, производства, всей страны, а также на накопление знаний о собственности, налогообложении, хозяйствовании и на формирование таких качеств, как бережливость и предприимчивость.

Экологическое воспитание — это процесс формирования понимания природы и всего живого на Земле как важнейшей ценности и ориентация на бережное отношение к природе, ее ресурсам и полезным ископаемым.

Правовое воспитание — это процесс формирования базы знаний о своих правах и обязанностях, ответственности за их несоблюдение, уважительного отношения к законодательству, критического отношения к тем, кто нарушает закон.

Политическое воспитание — это процесс формирования политического сознания, отражающего отношения между государствами, нациями, партиями, а также умения разбираться в них с духовно-нравственных и этических позиций.

Первый подход к рассмотрению содержания воспитания считается традиционным и применяется в большинстве образовательных организаций в России. Однако у современного педагога при проектировании содержания воспитания есть возможность ориентироваться и на отдельно взятый подход, наиболее подходящий для работы с конкретным коллективом, и на комплекс подходов, что позволит лучше понять и организовать всестороннюю воспитательную работу.

### 3.3.3 ФОРМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Содержание и формы воспитательной работы как педагогические категории находятся в диалектической связи. В педагогике, как и в искусстве, нет готовых форм и готового содержания, которые могут быть универсальным средством для решения педагогических задач. Возможность постановки и решения типичных педагогических задач или декомпозиция нестандартных педагогических ситуаций до типичных задач актуализирует про-

блему описания форм воспитательной работы, которые составляют непосредственных инструментарий специалиста, решающего воспитательные задачи в различных условиях. Эволюция теории и практики воспитания создала большое многообразие форм воспитательной работы и подходов к их описанию и классификации.

Воспитание не совершается в виде прямого воздействия, направленного от воспитателя к воспитуемому<sup>303</sup>. Действенное воспитание осуществляется в основном путём коррекции жизнедеятельности детей, меняя её условия, создавая, привлекая или усиливая одни условия, ослабляя или подавляя другие, формируя атмосферу общения, воспитатель таким образом формирует систему положительных влияний на развитие личности.

Формами воспитания являются организуемые педагогами дела, в которых участвуют воспитанники. Процесс воспитания можно представить как протяжённую воспитательную деятельность — цепочку воспитательных дел в атмосфере духовного общения. Например, *урок, кружок, экскурсия, вечер отдыха, игра* на свежем воздухе или в школьном помещении, *прогулка в лес, классное собрание, многодневный поход или летняя экспедиция* — все эти дела могут рассматриваться как формы воспитания, но только в том случае, если педагоги целенаправленно используют их для достижения воспитательных задач. Если на экскурсии или вечере отдыха отношения между школьниками, а также их отношения с окружающими людьми не направляются педагогами и не контролируются, а носят хаотический и вредный для их воспитания характер, то эти мероприятия, хотя и являются реальными отрезками жизнедеятельности детей, не являются истинными формами воспитания<sup>304</sup>.

При реализации той или иной формы воспитания задача воспитателя заключается в том, чтобы определённым образом организовать и направить жизнедеятельность детей, а именно построить её так, чтобы оптимально развивались и совершенствовались качества его личности. При педагогически целесообразной организации жизнедеятельности детей будут достигнуты воспитательные цели и результаты.

Однако возможности воспитателя по организации жизни детей не беспредельны. Дети — субъекты собственной деятельности, они в этом смысле свободны и сами выбирают, что им делать и как себя вести. Воспитатель не может и не должен стараться заковать жизнь детей в такие жёсткие рамки, которые не дадут проявляться их свободе и собственной воле. Такие попытки, какими бы благовидными предложениями они ни прикрывались и не оправдывались, неминуемо вызовут растущее сопротивление детей и обесценят воспитательный процесс. Всё равно дети будут действовать и вести себя так, как они хотят, но втайне от педагогов или родителей. Сложность воспитательной организации жизнедеятельности детей заключается в том, чтобы они сами свободны в выборе такой деятельности, такого характера её, такого типа отношений с окружающими людьми, которые обеспечат формирование качеств личности. Таким образом актуализируется значение формирования детско-взрослого сообщества, со-управления детей и взрослых в воспитательной работе. Необходимо планировать органичное соотношение организованности и свободы деятельности детей при реализации любых форм воспитательной работы в организации жизнедеятельности воспитуемых.

Е. В. Титова определяет форму воспитательной работы как устанавливаемый порядок организации конкретных актов, ситуаций, процедур взаимодействия участников воспи-

---

<sup>303</sup> Гликман И. З. Воспитатика. Учебник для студентов педагогических вузов: В 2 частях. Часть II. Организация воспитательного процесса. М.: НИИ школьных технологий, 2009. С. 18.

<sup>304</sup> Гликман И. З. Воспитатика. Учебник для студентов педагогических вузов: В 2 частях. Часть II. Организация воспитательного процесса. М.: НИИ школьных технологий, 2009. С. 19.

тательного процесса, направленных на решение определенных педагогических задач (воспитательных, организационно-практических); совокупность организаторских приемов и воспитательных средств, обеспечивающих внешнее выражение воспитательной работы<sup>305</sup>. Под формами организации воспитательной работы подразумеваются различные варианты организации конкретного воспитательного процесса, в котором объединены и сочетаются цель, задачи, принципы, закономерности, методы и приемы воспитания.

В педагогической теории и практике создано и описано множество форм воспитательной работы, которые классифицируются по различным основаниям.

Е. В. Титова представляет 3 типа форм воспитательной работы: мероприятия, дела, игры<sup>306</sup>. Они различаются по следующим признакам:

- по целевой направленности,
- по позиции участников воспитательного процесса,
- по объективным воспитательным возможностям.

**Мероприятия** — это формы воспитательной работы, занятия, ситуации в коллективе, организуемые педагогами или кем-нибудь другим для воспитанников с целью непосредственного воспитательного воздействия на них. Е. В. Титова выделяет характерные признаки такого типа форм, заключающиеся прежде всего в созерцательно-исполнительской позиции детей и организаторской роли взрослых или старших воспитанников. Иными словами, если что-то организуется кем-то для воспитанников, а они, в свою очередь, воспринимают, участвуют, исполняют, регулируют и т.п., то это и есть мероприятие.

К мероприятиям могут быть отнесены: экскурсии, встречи с интересными людьми, прогулки, «культпоходы», обучающие занятия, диспуты и т.п.

Вместе с тем мероприятия следует считать нецелесообразными, если дети в состоянии самостоятельно, разумеется, с помощью педагогов, старших, организовать освоение и обмен информацией и действиями. В этих случаях более предпочтительны формы работы другого типа, которые Е. В. Титова относит ко второй группе форм воспитательной работы, так называемые «дела».

**Дела** — это общая работа, важные события, осуществляемые и организуемые членами коллектива на пользу и радость кому-либо, в том числе и самим себе.

Характерные признаки этого типа форм воспитательной работы: деятельно-созидательная позиция детей; их участие в организаторской деятельности; общественно значимая направленность содержания; самостоятельный характер и опосредованное педагогическое руководство; продуктивная деятельность. Иначе говоря, делами можно считать такие события в жизни коллектива, когда воспитанники активно действуют, сами решают, как и для кого, для чего, что делать, сами организуют свою деятельность.

Из общеизвестных форм к делам относятся трудовые десанты и операции, рейды, ярмарки, фестивали, самостоятельные концерты и спектакли, агитбригады, вечера, а также другие формы коллективных творческих дел.

В реальной практике эти формы могут быть воплощены по-разному, в зависимости от того, кто является их организатором и какова степень творчества участников. По характеру реализации дела можно подразделить на три типа:

- дела, в которых организаторскую функцию выполняет какой-либо орган или даже кто-то персонально (председатель совета, командир, ответственный и др.). Они могут выглядеть просто как организованная, продуктивная общая работа (посадка деревьев, концерт для родителей и пр.);

<sup>305</sup> Титова Е. В. Если знать, как действовать: разговор о методике воспитания. М.: Просвещение, 1993. С. 103.

<sup>306</sup> Титова Е. В. Если знать, как действовать: разговор о методике воспитания. М.: Просвещение, 1993. С. 103.

— творческие дела, отличающиеся прежде всего организаторским творчеством какой-либо части коллектива (творческой или инициативной группы, микроколлектива и др.), которая задумывает, планирует и организует их подготовку и проведение. Такие дела предполагают исполнительское творчество всех участников;

— коллективные творческие дела, в организации которых и творческом поиске лучших решений и способов деятельности принимают участие все члены коллектива.

Третий тип форм воспитательной работы согласно классификации Е. В. Титовой – **игры**. Игра — это воображаемая или реальная деятельность, целенаправленно организуемая в коллективе воспитанников с целью отдыха, развлечения, обучения.

К основным признакам игр относятся:

— отсутствие ярко выраженной общественно полезной направленности (в отличие от игровых дел), при этом они полезны для развития и воспитания их участников и направлены именно на это;

— опосредованное педагогическое воздействие, скрытое игровыми целями, в которых заложены определенные воспитательные возможности;

— организующая роль педагога или педагогического коллектива игры как формы воспитательной работы при активном участии самих воспитанников;

— отсутствие продукта, игры самоценны как способ интересно и увлекательно провести время в совместном отдыхе или обучении<sup>307</sup>.

Е. В. Титова выделяет следующие виды игр: деловые игры, сюжетно-ролевые, игры на местности, спортивные игры, познавательные и т. п. в контексте организации собственно воспитательной деятельности.

В работах Н. К. Крупской детские игры делятся на две группы: *игры, придуманные самими детьми* и *игры, придуманные взрослыми*.

Первую группу игр Н. К. Крупская называла творческими, подчеркивая их главную особенность — самостоятельный характер. Другую группу игр в этой классификации составляют игры с правилами. Данная классификация носит условный характер, в творческих играх тоже есть правила, регулирующие отношения между играющими, способы использования игрового материала. Но эти правила определяют сами дети, стараясь упорядочить игру (после игры каждый будет убирать игрушки; при сговоре на игру надо выслушать всех, кто хочет играть). Игра может носить скрытый характер<sup>308</sup>, выдаваться за настоящие действия.

Вопросом классификации игр занималась С. Л. Новоселова. Она дополнила классификацию Н. К. Крупской: в основе классификации лежит представление о том, по чьей инициативе возникают игры (ребенка и взрослого)<sup>309</sup>. В этой классификации выделяется три класса игр:

— игры, возникающие по инициативе ребенка (детей): самостоятельные игры (игра-экспериментирование), самостоятельные сюжетные игры (сюжетно-отобразительные, сюжетно-ролевые, режиссерские, театрализованные).

— игры, возникающие по инициативе взрослого, который внедряет их с образовательной и воспитательной целями: игры обучающие (дидактические, сюжетно-ди-

<sup>307</sup> Титова Е. В. Если знать, как действовать: разговор о методике воспитания. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

<sup>308</sup> Землянский Ф. М., Никонов А. И. Игра и смысл (или бессмыслица?) жизни // Вестник ЮУрГУ. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2012. №10 (269). Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igra-i-smysl-ili-bessmyslitsa-zhizni> (дата обращения: 31.07.2023).

<sup>309</sup> Алиева Т. И., Антонова Т. В., Арнаутова Е. П. и др. Истоки: Базисная программа развития ребенка-дошкольника. – Москва: Изд. дом “Карпуз”, 1997. – 278 с.

дактические, подвижные), досуговые игры (игры-забавы, игры-развлечения, интеллектуальные, празднично-карнавальные, театральные-постановочные).

— игры, идущие от исторически сложившихся традиций этноса (народные), которые могут возникать по инициативе как взрослого, так и более старших детей (традиционные или народные (исторически они лежат в основе многих игр, относящихся к обучающим и досуговым)).

Системным подходом к классификации игр занимались Е. И. Добринская и Э. В. Соколов, которые классифицируют игры по следующим аспектам:

— по содержательному признаку (военные, спортивные, художественные, экономические, политические);

— по составу и количеству участников (детские, взрослые, одиночные, парные, групповые);

— по тому, какие способности они обнаруживают и тренируют (физические, интеллектуальные, состязательные, творческие и др.)<sup>310</sup>.

И. С. Шмаков<sup>311</sup> классифицировал игры по аспектам, в основе которой рассматривается человеческая деятельность, которую игра отражает. С одной стороны, такая деятельность, ее вертикальные и горизонтальные связи — это досуг (собственно игра), познание, труд, общение. С другой стороны, это психофизическая интеллектуально-творческая и социальная деятельность. Эти виды деятельности взаимопроникают друг в друга, имеют свои модели, структуры, функции, элементы, результаты. С этой точки зрения игры подразделяются на следующие виды:

— физические и психологические игры и тренинги: двигательные (спортивные, подвижные, моторные), экстатические (приводящие в восторг и состояние экстаза), экспромтные игры и развлечения, освобождающие от комплексов, стрессов, лечебные игры и забавы;

— интеллектуально-творческие игры: предметные забавы, сюжетно-интеллектуальные, дидактические игры (учебно-предметные, обучающие, познавательные), строительные, трудовые, технические, конструкторские, электронные, компьютерные, игровые методы обучения;

— социальные игры: творческие сюжетно-ролевые (подражательные, режиссерские, игры-драматизации, игры-грёзы), деловые игры (организационно-деятельностные, организационно-коммуникативные, ролевые, имитационные);

— комплексные игры: коллективно-творческая, досуговая деятельность;

— шоу-игры: конкурсы, викторины, лотерея, аукционы.

Для планирования реализации воспитательной деятельности могут быть полезны и другие классификации форм воспитательной работы, которые основаны на различных основаниях:

1) в зависимости от количества вовлеченных в нее участников: индивидуальные (для одного воспитанника), групповые (для нескольких воспитанников), коллективные (для всего класса), массовые (общешкольные, городские).

2) в зависимости от преимущественно используемого средства: игровые (имитации, соревнования и др.), формы трудовой деятельности (ученические производственные объединения, индивидуальный труд, работа в составе временных групп и др.), формы общения (прямое, опосредованное и др.);

3) в зависимости от преимущественно используемых методов: словесные (информации,

<sup>310</sup> Добринская, Е. И. Свободное время и развитие личности / Е. И. Добринская, Э. В. Соколов. – Ленинград: Ленингр. орг. о-ва “Знание” РСФСР, 1983. – 32 с.

<sup>311</sup> Шмаков С.А. Игры учащихся-феномен культуры. М.: Новая школа, 2004 (1994). – 240 с.



собрания, митинги и т. п.); наглядные (выставки, стенды и др.); практические (благотворительные и трудовые акции, оформление материалов для выставки, музея и т.п.).

4) в зависимости от времени проведения: кратковременные (от нескольких минут до нескольких часов), продолжительные (от нескольких дней до нескольких недель), традиционные (регулярно повторяющиеся);

5) в зависимости от времени подготовки: экспромтные (проводимые без участия детей в предварительной подготовке); предусматривающие предварительную работу и длительную подготовку учащихся;

6) в зависимости от способа влияния педагога: непосредственные и опосредованные;

7) в зависимости от субъекта организации: организаторами выступают педагоги, родители и другие взрослые; деятельность организуется на основе сотрудничества; инициатива и ее реализация принадлежит детям;

8) в зависимости от результата: направленные на информационный обмен; направленные на выработку общего решения; направленные на создание общественно значимого продукта<sup>312</sup>.

9) в зависимости от типа занятия, на которых используются: на обязательных (классных) и необязательных – факультативных занятиях, на уроках, и на семинарах, практикумах и других формах учебного процесса<sup>313</sup>.

10) в зависимости от субъекта действия: защита (каждая группа (каждый школьник) выступает, действует сама по себе, а объединяет участников только общая тема), эстафета (совместно–последовательная деятельность, группы (учащиеся) выступают, действуют в последовательности, определяемой сюжетом, сценарием, правилом), бой (соревнование между группами, школьниками, в частности взаимообмен заданиями (классический пример — КВН), хеппинг (одновременное взаимозависимое действие школьников, групп без зрителей. Примеры: карнавал, инсценировка, всеобщая ролевая игра)<sup>314</sup>.

11) в зависимости от типа воспитательной работы: представление (представления–демонстрации, представления–ритуалы, представления–коммуникации); созидание–гуляние (развлечение–демонстрация, совместное созидание; развлечение–коммуникация); путешествие (путешествие — демонстрация, путешествие — развлечение, путешествие — исследование)<sup>315</sup>.

Факторами, определяющими эффективность реализации выбранной формы воспитательной работы, являются отношения детей к проведению конкретного воспитательного события, близость ребятам его цели, увлеченность детей им; нашёл ли каждый своё место в общем деле (игре, мероприятии), реализованы ли в нём принципы воспитания, насколько удачно педагог использует избранные им методы воспитания, правильно ли организовано взаимодействие и общение в коллективе (группе), а также его членов с окружающими людьми; принесло ли проведённое дело (игра, мероприятие) удовлетворение его участникам. При правильной реализации выбранных форм воспитательной работы проведённое дело (мероприятие, игра) станет полезным звеном в общей цепи воспитательного процесса<sup>316</sup>.

<sup>312</sup> Сластенин В.А. и др. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002 – 576 с.

<sup>313</sup> Сластенин В.А. и др. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002 – 576 с.

<sup>314</sup> Поляков С.Д. О педагогической инноватике. – М., 1990 С. 117.

<sup>315</sup> Афанасьев С. П., Коморин С. В. Чем занять детей в пришкольном лагере, или 100 отрядных дел. Методическое пособие. — Кострома: РЦ НИТ «Эврика - М», 1998.

<sup>316</sup> Гликман И. З. Воспитатика. Учебник для студентов педагогических вузов: В 2 частях. Часть II. Организация воспитательного процесса. М.: НИИ школьных технологий, 2009. С. 20.

В рамках современного событийного подхода к организации воспитательной работы реализация ее формальной организационной стороны должна быть нацелена на максимальное приближение к тому чтобы дело (ирга, мероприятие) приобрели черты события.

Реализация событийного подхода в педагогике предполагает наличие в жизни детей ярких, эмоционально насыщенных, незабываемых дел, которые значимы и привлекательны как для коллектива, так и для личности, когда со-бытие является основой воспитательного пространства детско-взрослой общности. Эти дела становятся своеобразными вехами воспитательного процесса. Часто возникая как новации, они становятся традиционными. Ощутить происходящее с ним событие ребёнок может только на фоне повседневной жизни. Важно, чтобы он осознал ценность, значимость повседневной жизни, был активным участником повседневных событий.

К признакам события относят<sup>317</sup> следующее:

- однократность (многократное повторение одного и того же перестает восприниматься как событие, становясь этапом какого-либо процесса);
- диалогичность как взаимодействие между участниками общения;
- непредопределенность происходящего в отличие от процесса, результат которого заранее известен;
- фрактальность – способность быть представленным в виде цепи эпизодов, характеризующихся единством времени и места;
- интенциональность – неотделимость события от человеческого сознания.

В исследованиях В. И. Слободчикова<sup>318</sup> индивидуальное образовательное событие рассматривается как ситуация, которая проживается, осознается человеком как значимая в его собственном образовании и времени.

Как форма организации взаимодействия участников событие имеет особенности<sup>319</sup>:

- выход за рамки привычного уклада образовательного учреждения, сообщества;
- наличие культурно-исторического прототипа как модели человеческого общения (научная конференция, круглый стол, симпозиум, экскурсия и т.д.) с применением, если есть необходимость, сопровождающей его атрибутики, традиций;
- многослойность события, обусловленная сочетанием в нем различных видов деятельности, форм взаимодействия, специальной организацией коммуникации, одинокими процедурами;
- возможность и уместность импровизации, порождения новых смыслов, в этой связи используются игра, диалог, групповая работа, метод проектов, путешествие, погружение;
- событие становится источником новых проектов, ряда последующих событий.

К событийному подходу обращался в своих педагогических исследованиях А. С. Макаренко, когда писал, что большое значение в жизни имеют для человека яркие и волнующие события<sup>320</sup>.

События классифицируются по следующим основаниям<sup>321</sup>:

<sup>316</sup> Фролова С.В., Илалтдинова Е.Ю., Повshedная Ф.В. Проектирование воспитательного пространства образовательной организации: монография. М.: ФЛИНТА; Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. С. 61–62

<sup>318</sup> Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.) М.–Самара, 2001. С. 172–176.

<sup>319</sup> Фролова С.В., Илалтдинова Е.Ю., Повshedная Ф.В. Проектирование воспитательного пространства образовательной организации: монография. М.: ФЛИНТА; Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. С.62.

<sup>320</sup> Макаренко А.С. Школа жизни, труда, воспитания: учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Часть 1. Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2007.

<sup>321</sup> Фролова С.В., Илалтдинова Е.Ю., Повshedная Ф.В. Проектирование воспитательного пространства образовательной организации: монография. М.: ФЛИНТА; Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. С. 63

- по характеру эмоционального отклика (положительны, негативные);
- по степени воздействия на сознание человека (биографические – события, способные изменить жизнь человека, его биографию; нормативные, ненормативные)<sup>322</sup>;
- по локализации события (события–впечатления, события — мысли, события — поступки);
- по цели воспитания (духовно–нравственные, патриотические, социально значимые и др.);
- по форме реализации (беседа, диспут, дискуссия, тренинг, круглый стол, конкурс, праздник, веревочный курс и др.).
- Событийность в воспитании позволяет преодолевать отчужденность, обыденность, повседневность образовательного процесса, является эмоционально–личностным наполнением традиций, ритуалов. Любая из форм воспитательной работы может стать событием, при соблюдении выше приведенных требований при ее реализации в конкретных условиях.

### 3.3.4. ВИДЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Виды воспитательной работы классифицируются по содержательному многообразию воспитательных целей, способов их достижения по разным основаниям. В зависимости от определяющего предмета или процесса выделяют следующие классификации: по содержанию воспитания; по форме выражения или институциональному оформлению; по типу взаимодействия участников, правилам расстановки сил; по философской концепции.

Наиболее распространённая классификация видов воспитательной работы строится на основе компонентов, выделяемых в содержании воспитания или направлений воспитательной работы. Соответственно выделяют умственное, нравственное, трудовое, физическое, гражданское, патриотическое, политическое, интернациональное, эстетическое, правовое, экологическое, экономическое воспитание и пр.

Н. В. Бордовская и А. А. Реан<sup>323</sup> предлагают рассматривать видовое разнообразие воспитания через призму содержательного многообразия воспитательных целей и способов их достижения. Виды воспитания классифицируются ими по следующим основаниям: по институциональному признаку (семейное, школьное, внешкольное, профессиональное, воспитание по месту жительства, в детских, юношеских организациях и в специализированных образовательных учреждениях), по стилю отношений между воспитателями и воспитанниками (авторитарное, демократическое, либеральное и попустительское воспитание), по основополагающей философской концепции выделяются виды (модели/стили) воспитания (идеалистический, прагматический, антропологический, социетарный, свободный, гуманистический, технократический).

**Семейное воспитание** — это организация жизнедеятельности ребенка в условиях семьи. Российская педагогическая энциклопедия определяет семейное воспитание как воспитание детей, осуществляемое родителями или лицами, их заменяющими (родственниками, опекунами). Теория семейного воспитания органическая часть социальной педагогики (социокультурная среда воспитания, средовая педагогика). Она включает

<sup>322</sup> Соловьев Г.Е. Событийный подход в воспитании школьников // Вестник удмуртского университета. 2009. №2 С. 104–105.

<sup>323</sup> Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2006. — 304 с.

проблемы: социокультурная среда семьи и воспитание; типы семей и их воспитательные возможности; цели, содержание и методы воспитания в семье; компенсаторное и коррекционное воспитание в семье и др.<sup>324</sup>.

**Школьное воспитание** — это организация деятельности и жизни детей в условиях школы. В данных условиях важное значение имеет личность учителя и позитивный характер общения с учениками, образовательно-воспитательная и психологическая атмосфера занятий и отдыха, внеучебная воспитательная работа, включающая поддержание школьных традиций и праздников, организацию самоуправления.

**Внешкольное воспитание** — решение воспитательных задач в внешкольных образовательно-воспитательных учреждениях, организациями и обществами. К ним относятся центры развития, дома творчества детей и пр.

**Конфессиональное воспитание** реализуется посредством религиозных традиций и обрядов, приобщения к системе религиозных ценностей и конфессиональной культуре, обращенных к вере в божественное происхождение человека. Поскольку верующие люди составляют около 90 % человечества, постольку роль религиозного или церковного воспитания очень велика.

**Воспитание по месту жительства** — это организация общественно полезной деятельности детей и молодежи в микрорайоне проживания. Данная, совместная со взрослыми деятельность заключается в посадке деревьев, уборке территории, оказании шефской помощи одиноким старикам и инвалидам. А также кружковая работа, спортивные соревнования и праздники, организованные родителями и педагогами.

**Воспитание в детских, юношеских организациях** предполагает решение задач развития способностей и склонностей детей, проблемы предоставления им возможностей для общения, самовыражения и самоутверждения; например, коллективные творческие дела, конкурсы, различные кружки, клубы, студии как в школе, так и в учреждениях дополнительного образования. В связи с тем, что в эти коллективы ребенок входит добровольно, в соответствии со своими интересами, в детских, юношеских организациях он занимает иную статусную позицию по сравнению с положением в классе<sup>325</sup>.

Роль воспитания в специализированных образовательных учреждениях состоит в преодолении социальной и школьной дезадаптации учащихся. Довольно часто именно своевременное помещение воспитанника в подобное учреждение является одним из наиболее действенных способов оказания комплексной помощи несовершеннолетним нарушителям, с целью предупреждения совершения ими дальнейших правонарушений<sup>326</sup>.

И. З. Гликман утверждал, что само воспитание немислимо без целесообразной организации общения детей с педагогом, друг с другом и с окружающим миром, ибо личностные отношения возникают у детей как в собственном опыте, так и в общении с другими людьми<sup>327</sup>.

По стилю отношения между воспитателем и воспитанниками, по характеру роли взрослого в построении педагогического процесса (открытая или скрытая педагогическая пози-

<sup>324</sup> Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. Г. Панов. — Москва: Большая Рос. энцикл., 1993–1999. — 27 см. Т. 1: А – М. Т. 1 / Гл. ред. В. В. Давыдов. — 1993. — 607 с.

<sup>325</sup> Геворкян А. А., Ревякина В. И. Развитие детских и молодежных объединений как института воспитания // Вестник ТГПУ. 2009. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-detskih-i-molodezhnyh-obedineniy-kak-institutov-vozpitaniya> (дата обращения: 14.08.2023).

<sup>326</sup> Орлова Т. Г. Регулирование девиантного поведения у дезадаптированных подростков в системе школьного образования // МНКО. 2009. №7–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regulirovanie-deviantnogo-povedeniya-u-dezadaptirovannyh-podrostkov-v-sisteme-shkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 14.08.2023).

<sup>327</sup> Гликман, И. З. Теория и методика воспитания. Воспитатика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 031000 «Педагогика и психология» / И. З. Гликман. — Москва: Шк. технологии, 2008. — С. 165–166.

ция взрослого) выделяются традиционно три вида воспитательной работы. При реализации любого из видов воспитания, основанном на любом из ниже приведенных стилей педагогического общения, педагог должен быть требователен, но одновременно справедлив, особенно в оценке действий, суждений и поступков своих воспитанников. В общении – всегда вежлив, доброжелателен, должен стремиться выстроить отношения доверия и взаимного уважения. Чем уважительнее по отношению к ребенку ведет себя педагог, чем выше будет их уровень общения, тем плодотворнее оно окажется для воспитания ребенка<sup>328</sup>.

**Авторитарное воспитание** — воспитательная концепция, предусматривающая подчинение воспитанника воле воспитателя. Доминирующими воспитательными методами, являются требования (прямое предъявление нормы должного поведения в конкретных условиях и к конкретным воспитанникам), упражнения в должном поведении с целью формирования привычного поведения и др.

Авторитарный стиль характеризуется высокой централизацией руководства, доминированием единоначалия. В этом случае педагог принимает и отменяет решения, большинство вопросов в отношении воспитания решает сам. Преобладающими методами управления деятельностью своих воспитанников являются приказы, которые могут отдаваться в разной форме<sup>329</sup>. Педагог строго контролирует деятельность и поведение воспитанников, требователен к четкости выполнения его указаний. Цели применения авторитарного вида воспитания: формирование привычек социально-лично ценного поведения при низкой внутренней мотивации к саморазвитию; формирование актива среди воспитанников, которые будут разделять предъявляемые требования и правила и транслировать их остальным членам коллектива/группы. Условием для использования этого вида воспитания является низкая или отсутствие мотивации социально и лично ценной деятельности у воспитанников. Это первый этап в формировании субъективной позиции воспитанников, их активности, самостоятельности и инициативы.

Демократический стиль воспитания характеризуется определенным распределением полномочий между педагогом и воспитанником в отношении проблем организации жизнедеятельности, воспитания, досуга, интересов и пр. Педагог старается принимать решения, советуясь с воспитанником, и предоставляет ему возможность высказывать свое мнение, отношение, обосновать свой выбор. Часто такой педагог обращается к воспитаннику с просьбами, рекомендациями, советом, реже — приказывает. Систематически контролируя работу, всегда отмечает положительные результаты и достижения, личностный рост воспитанника и его просчеты, обращая внимание на те моменты, которые требуют дополнительных усилий, работы над собой или специальных занятий.

Демократический стиль может на практике реализоваться в системе следующих метафор: «Равный среди равных», «Первый среди равных», «Рядом, но немного впереди».

В числе методов, которые использует педагог является убеждение, дискуссия, общественное мнение, мотивация, стимулирование, внушение и рефлексия<sup>330</sup>. Условием эффективности применения демократического взаимодействия является сформированный актив в детско-взрослом сообществе (коллективе), наличие определенного уровня мотивации, опыта самостоятельного действия воспитанников, навыков участия в самоуправлении.

<sup>328</sup> Гликман, И. З. Теория и методика воспитания. Воспитатика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 031000 «Педагогика и психология» / И. З. Гликман. – Москва: Шк. технологии, 2008. – С. 165–166.

<sup>329</sup> Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2006. — 304 с.

<sup>330</sup> Белкина В. В. Методы воспитания демократической культуры подростков // Ярославский педагогический вестник. 2016. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-vospitaniya-demokraticheskoy-kultury-podrostkov> (дата обращения: 08.08.2023).

Попустительский, либеральный или альтернативный стиль взаимодействия имеет целью: создать для воспитанника условия жизнедеятельности в воспитательном пространстве, обладающем широким спектром возможностей, альтернатив, множеством траекторий развития, позволяющих воспитанникам на основе собственного выбора реализовывать ценностно-ориентированную общественно полезную деятельность. Предоставление воспитаннику свободы действия, выбора формы, направления деятельности, членов команды должно опираться на весь предыдущий его опыт, имеющиеся навыки. Такой подход не освобождает взрослого от организации целенаправленного процесса воспитания, а ориентирует его на опору на скрытую педагогическую позицию.

Условием использования этого стиля педагогического общения является высокий уровень мотивации воспитанников, наличие органов и навыков самоуправления в коллективе, развитое общественное мнение, готовность воспитанников взять ответственность за принятие решения и сделанный выбор, даже если они будут ошибочными.

Неверное понимание педагогом данного стиля взаимодействия приводит к «равнодушию» (чаще всего неосознанному) со стороны педагога в отношении развития, динамики достижений или уровня воспитанности своих воспитанников. Это возможно либо от очень большой любви воспитателя к ребенку, либо от идеи полной свободы ребенка везде и во всем, либо от равнодушия к судьбе ребенка и т. п. Но в любом случае такой педагог ориентируется на удовлетворение любых интересов детей, не задумываясь над возможными последствиями их поступков, не ставя перспектив личностного развития.

Зачастую такой стиль педагогического взаимодействия в свободном воспитании трактуется как опора на принцип в деятельности и поведении педагога — не препятствовать любым действиям ребенка и удовлетворять его любые желания и потребности. Такой подход означает, по сути, самоустранение педагога и приносит вред.

На практике ни один из приведенных стилей не может проявляться в «чистом виде». Ни один из этих стилей не может считаться эффективным без учета условий его применения, прежде всего уровня мотивации воспитанников. Каждый педагог должен уметь применять разные стили педагогического взаимодействия в зависимости от ситуаций и обстоятельств.

Смена стиля, например, переход от авторитарного к демократическому, является сложным процессом и требует педагогического мастерства от педагога, в противном случае это может сопровождаться серьезной психологической «ломкой» человека.

В зависимости от философской концепции, определяющей принципы и особенности системы воспитания, Н. В. Бордовская и А. А. Реан<sup>331</sup> выделяют модели *идеалистического, прагматического, антропологического, социетарного, свободного* и других видов воспитания. Поэтому модели воспитания, разработанные на основе философских концепций и идей, отвечают в большей мере не столько на вопрос «что» воспитывают, сколько на вопрос «почему» так осуществляется процесс воспитания, раскрывая его идеи и особенности как целостного процесса.

Идеализм в воспитании восходит к идеям Платона. Основное назначение воспитания в рамках данной доктрины — помощь воспитуемому в открытии высшего мира идей и превращение последнего в содержание личности воспитываемого. Основной задачей идеализма в воспитании является научить воспитываемого пользоваться разумом, побуждаемым внутренними, врожденными повелениями<sup>332</sup>.

<sup>331</sup> Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2006. — 304 с.

<sup>332</sup> Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2006. — 304 с.

**Реализм как философия воспитания** заключается в передаче знаний и опыта в препариованном виде, истины и ценностей культуры через разделение реальности на предметное отображение с учетом возрастных возможностей их присвоения. Воспитание строится как помощь воспитаннику в осознании того, что естественным образом побуждает его поведение и деятельность. В результате приоритет отдается методам воспитательного воздействия на сознание воспитанника и практическую деятельность, при этом недостаточное внимание уделяется развитию эмоционально-образной сферы личности<sup>333</sup>.

**Прагматизм как философия воспитания.** Его представители рассматривают воспитание не как подготовку воспитанника к будущей взрослой жизни, а как подготовку воспитуемого к настоящей жизни. Поэтому задача воспитания в рамках данного направления — научить воспитуемого решать реальные жизненные проблемы и с накоплением такого опыта добиться максимального благополучия, успеха. Отсюда в основу содержания воспитания предлагается положить процесс решения жизненных проблем<sup>334</sup>.

**Антропоцентристская модель воспитания** опирается на понимание сущности человека как открытой системы, постоянно изменяющейся и обновляющейся одновременно с окружающим миром, а также на положение о сущности воспитания как создании благополучной среды для саморазвития индивида. Задача воспитателя в программировании процесса развития личности, для того чтобы сохранить человеческое в ученике и помочь воспитаннику в процессе саморазвития, проявлениях творчества, обретении духовного богатства, проявлениях индивидуальности. Процесс воспитания должен строиться так, чтобы воспитанник мог совершенствоваться во всем многообразии проявлений человека<sup>335</sup>.

В свою очередь В. А. Подорога<sup>336</sup> характеризует антропоцентрическую модель воспитания как модель, где центром является человек, как постоянно меняющаяся и развивающаяся сущность. Если позволить воспитаннику достичь совершенства хотя бы в одной из подсистем многообразной человеческой природы, то велика вероятность того, что в дальнейшем он станет счастливым и успешным.

**Социетарная модель воспитания** ориентирована на выполнение социального заказа как высшей ценности для группы людей, который предполагает подбор содержания и средств воспитания в рамках малых (семья, референтная группа, школьный коллектив и др.) и больших социальных групп (общественные, политические, религиозные сообщества, нация, народ и др.)<sup>337</sup>.

**Гуманистическое воспитание** опирается прежде всего на учет личностных и индивидуальных особенностей воспитанника. Задачей воспитания, базирующегося на идеях гуманизма, является помощь становлению и совершенствованию личности воспитанника, осознанию им своих потребностей и интересов.

Российская педагогическая энциклопедия определяет гуманистическое воспитание— это гармоничное развитие личности, которое предполагает гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса<sup>338</sup>.

<sup>333</sup> Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2006. — 304 с.

<sup>334</sup> Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2006. — 304 с.

<sup>335</sup> Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2006. — 304 с.

<sup>336</sup> Подорога В.А. Обобщение моделей воспитания для создания наиболее эффективного подхода к психолого-педагогическому взаимодействию с детьми // Вестник науки. 2023. №6 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obobshchenie-modeley-vospitaniya-dlya-sozdaniya-naibolee-effektivnogo-podhoda-k-psihologo-pedagogicheskomu-vzaimodeystviyu-s-detmi> (дата обращения: 04.08.2023).

<sup>337</sup> Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2006. — 304 с.

<sup>338</sup> Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. Г. Панов. — Москва: Большая Рос. энцикл., 1993–1999. — 27 см. Т. 1: А – М. Т. 1 / Гл. ред. В. В. Давыдов. — 1993. — 607 с.

**Свободное воспитание** — это вариант демократического стиля воспитания, направленного на формирование интересов у воспитуемых и создание условий для свободного выбора способов их удовлетворения, а также ценностей жизни. Основной целью данного вида воспитания является обучение воспитанника принципам свободы, ответственности за свою жизнь, за выбор духовных ценностей. Это помощь природе ребёнка, естественно развивающегося в процессе освоения окружающего мира и свободно самоопределяющегося в нём<sup>339</sup>.

**Технократическая модель воспитания** основана на положении, согласно которому процесс воспитания должен быть строго направленным, управляемым и контролируемым, технологично организованным, а значит, воспроизводимым и приводящим к запланированным результатам. Воспитание в данной системе является некой системой выработки у воспитуемого желаемое поведение в различных социальных ситуациях как социально одобряемые нормы, поведенческие стандарты.

В осмыслении и практическом применении различных видов воспитания необходимо избегать ошибок педагогической логики, о которых предупреждал около 100 лет назад А. С. Макаренко: дедуктивное предсказание, этнический фетишизм, уединенное средство.

Дедуктивное предсказание характеризуется тем, что в нем преобладает вывод из допущенного посыла. При этом сам посыл никогда не контролируется и считается непогрешимым; соответственно непогрешимым считается и вывод. В таком случае обыкновенно утверждают: данное средство должно обязательно привести к определенным результатам. Их положительность выводится из данного средства как логический вывод, но в то же время и сама «положительность» результата считается доказательством правильности самого средства. Получающийся таким образом логический круг почти не поддается ударам дедуктивной критики, проверка же действительных результатов, в таком случае вообще считается принципиально порочной. Вера в средство настолько велика, что неожиданно плохие результаты всегда относятся к якобы неправильному применению средств или к причинам посторонним, которые нужно только найти<sup>340</sup>. Достаточно ярким примером этой ошибки педагогической логики в истории является эволюция отношения к наказанию, которое обросло негативными стереотипами. Посыл «Наказание воспитывает раба» привел к выводу о неприменимости наказания для воспитания нового свободного человека с высоким уровнем самосознания и снял на многие годы с повестки официальной педагогики проблему использование такого метода воспитания как наказание: его формы, условия применения, возможности и риски. Отсутствие в методическом арсенале педагога данного средства порождает гипертрофированное использование словесных методов воспитания, результаты которых при работе с низко мотивированными воспитанниками малоэффективны, применение метода требования без комплекса «поощрение и наказание» имеет значительные ограничения.

Ошибка типа этического фетишизма заключается в том, что и средство, и метод ставятся рядом с понятием, этическое содержание которого не вызывает сомнения. Вот это самое стояние рядом и считается аргументом, достаточным и не подлежащим проверке. К этой области так же относятся ошибки самоорганизации и самоуправления<sup>341</sup> в отрыве от инструментального обоснования роли взрослого. Так, на определённых этапах разви-

<sup>339</sup> Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. Г. Панов. — Москва: Большая Рос. энцикл., 1993–1999. — 27 см. Т. 1: А — М. Т. 1 / Гл. ред. В. В. Давыдов. — 1993. — 607 с.

<sup>340</sup> Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. / М. И. Кондаков (гл. ред.) [и др.]; Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1983–1986. Т. 4: [Педагогические произведения 1936 — 1939 гг.] / сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. — 1984. — 396 с.

<sup>341</sup> Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. / М. И. Кондаков (гл. ред.) [и др.]; Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1983–1986. Т. 4: [Педагогические произведения 1936 — 1939 гг.] / сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. — 1984. — 396 с.



тия отечественного образования кардинальным образом меняется отношение к труду детей в воспитании. Труд рассматривается то в положительном, то в отрицательном ключе. А. С. Макаренко доказал, что труд – педагогически нейтрален и может как сформировать способности к труду и трудолюбие, так и привести к отвращению к труду при его неправильной организации или не иметь никаких воспитательных эффектов. Только педагогически целесообразная организация труда может превратить труд в воспитательное средство: без идущего рядом образования и воспитания труд будет просто нейтральным процессом, не дающим положительных результатов.

Ошибка уединенного средства состоит в том, что из общей эффективной педагогической системы или технологии выхватывается какое-то одно средство и объявляется таким же эффективным, как и вся система. Но на самом деле оно может быть и эффективным, и неэффективным, так как просто не срабатывает вне системы средств<sup>342</sup>. Любое средство педагогической деятельности нельзя абсолютизировать, оно обязательно должно сочетаться с другими. Так, работа с активом и развитие самоуправления, взятые вне контекста задач и процесса развития коллектива (первичного и общего) приводят к появлению «лидеров» и «актива», которые развиваются в собственных интересах, отчасти решая задачи администрации учреждения, и вместо того чтобы вести за собой, в лучшем случае организуют собственную интересную для самих себя деятельность в достаточно узком и закрытом сообществе.

### 3.3.5. МЕТОДЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ.

Методы воспитания являются ключевым звеном воспитательного процесса. Логика целостного воспитательного процесса требует от педагога решения задач отбора методов воспитания в соответствии с поставленной воспитательной задачей, с учетом психолого-педагогических особенностей личности воспитанника, уровня развития коллективных отношений, социального окружения и умелого их применения, поскольку они являются непосредственными «инструментами прикосновения к личности» (А. С. Макаренко). Практическое, рефлексивное применение педагогических приемов, через которые реализуются те или методы воспитания, составляет основу формирования педагогического мастерства педагогов.

Каждый метод имеет свою сущность и применяется в определенных ситуациях с конкретной целью. О проблеме отбора методов воспитания писали Л. В. Байбородова, П. И. Пидкасистый<sup>343</sup>, И. П. Подласый<sup>344</sup>, М. И. Рожков<sup>345</sup>, В. А. Сластенин<sup>346</sup>. На основе анализа их подходов к выделению факторов определяющих отбор методов воспитания предлагаем следующий перечень причин (условий и факторов), которые влияют на выбор

---

<sup>342</sup> Огольцова, Е. Г. Особенности воспитательной системы Антона Семеновича Макаренко / Е. Г. Огольцова, М. А. Богданова, А. А. Титова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 52 (186). — С. 219–221. — URL: <https://moluch.ru/archive/186/47561/> (дата обращения: 07.08.2023).

<sup>343</sup> Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. С. 463.

<sup>344</sup> Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. С. 270–272

<sup>345</sup> Рожков М.И. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. С. 121–122

<sup>346</sup> Сластенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. С. 423

педагогом методов воспитания:

- принципы воспитания;
- цели воспитания;
- конкретная задача воспитания и условия ее решения;
- содержание воспитания;
- возрастные особенности воспитанников;
- индивидуальные и личностные особенности воспитанников;
- уровень сформированности коллектива/группы, в которую он входит;
- условия воспитания;
- средства воспитания;
- время воспитания;
- ожидаемые последствия;
- нормы отношений, складывающихся в семье и ближайшем социальном окружении ребенка;
- уровень педагогической квалификации педагога;
- умение педагога предвосхищать воспитательный результат в сознании создавать предпосылки для мысленного конструирования пути (путей) достижения предполагаемого результата.

Для педагогической науки характерна неопределенность понятийного аппарата, наличие нескольких толкований одного и того же термина, которое отражают специфические свойства явления с разных сторон.

Метод воспитания в «Российской педагогической энциклопедии» определяется как «совокупность наиболее общих способов решения воспитательных задач и осуществления воспитательных взаимодействий»<sup>547</sup>, в наиболее общем виде делается акцент на синтез приемов преодоления возникающих трудностей в воспитании и контактов субъектов, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях.

И. З. Гликман трактовал метод воспитания как способ воздействия на психику детей с воспитательной целью путём организации их деятельности и отношений, акцентируя внимание на роли педагога в организации воспитательной работы, ее деятельностном характере и ценности отношений в процессе деятельности.

В этом же русле Г. И. Шукина определяет методы воспитания как способы, с помощью которых совершается целенаправленное педагогическое воздействие на сознание, поведение воспитанников, на формирование у них необходимых качеств, на обогащение их опыта полезной деятельности и многообразных отношений. Она фокусируется в трактовке данного явления не только на субъектности педагога и деятельностном характере воспитания и отношениях, но и на единстве сознания и поведения воспитанников.

В. А. Слостенин понимает метод воспитания как способ взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитуемых, подчеркивая равнозначность субъектов целостного воспитательного процесса. Ю. К. Бабанский расширяет смысл данного определения «способ взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитуемых, направленной на решение воспитательных задач», дополняя его целевым компонентом.

Метод как способ педагогического управления деятельностью (познавательной, трудовой, общественной, нравственной, спортивной, художественно-эстетической, экологической), в процессе которой осуществляется самореализация личности, ее социальное и физическое развитие определяет П. И. Пидкасистый, выделяя управленческую функцию

---

<sup>547</sup> Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. Г. Панов. М.: Большая рос. энцикл., 1993. С 569.

педагога в организации воспитательной деятельности, в которую включается личность с определенными задачами ее самореализации и развития.

И. Ф. Харламов трактовал методы воспитания как совокупность специфических способов и приемов воспитательной работы, которые используются в процессе формирования личностных качеств для развития потребностно-мотивационной сферы и сознания учащихся, для выработки навыков и привычек поведения, а также для его коррекции и совершенствования. В данном подходе к описанию метода воспитания показана структура метода и воспитательный процесс в логике психологии воспитания личности, акцентируется целевой аспект воспитательной деятельности.

В педагогической литературе отмечается трудность однозначной классификации методов воспитания, так как они отличаются по целям, средствам осуществления, по последовательности, постепенности их применения.

Так, в основу классификации Н. И. Болдырева, Н. К. Гончарова, Ф. Ф. Королева положено воздействие на воспитанников, согласно которой выделяют три группы методов: убеждение, упражнение, поощрение и наказание.

Классификация методов воспитания В. М. Коротова, Л. Ю. Гордина, Б. Т. Лихачева, в основе которой лежит логика развития личности, коллектива и коллективных отношений, подразумевает три группы методов: организация детского коллектива, убеждение и стимулирование. Система общих методов воспитания Т. А. Ильиной и И. Т. Огородникова включает также методы: убеждение (словесное разъяснение, требование, дискуссия); стимулирование поведения (оценка, взаимооценка, похвала, поощрение, наказание и т. п.). При этом, они трактуют более обобщенно методы организации деятельности (приучение, упражнение, показ, подражание, требование) по сравнению с подходом В. М. Коротова и др., которые включают в классификацию не просто методы организации деятельности, а «методы организации детского коллектива», т.е. определённый вид деятельности.

У Ю. К. Бабанского в основу классификации положена концепция деятельности, согласно которой выделяются: методы формирования сознания (рассказ, беседа, лекция, дискуссия, диспут, метод примера), методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (упражнение, поручение, требование, приучение, создание воспитывающих ситуаций), методы стимулирования поведения (соревнование, игра, поощрение, наказание), методы контроля, самоконтроля и самооценки (наблюдение, анализ результатов деятельности, опросные методы).

Классификация методов воспитания на основе направленности — интегративной характеристики, включающей в себя в единстве целевую, содержательную и процессуальную стороны методов воспитания принадлежит Г. И. Щукиной. В соответствии с этой характеристикой выделяются три группы: разностороннее воздействие на сознание, чувства и волю учащихся (беседа, диспут, метод примера, убеждение и т. п.); организация деятельности и формирование опыта общественного поведения (педагогическое требование, общественное мнение, приучение, упражнение, поручение, создание воспитывающей ситуации); регулирование, коррекция и стимулирование поведения и деятельности (соревнование, поощрение, наказание, оценка).

Взяв за основу теорию деятельности, В. А. Сластенин в дальнейшем выделяет четыре группы методов воспитания: формирование сознания личности (взглядов, убеждений, идеалов); организация деятельности, общения, опыта общественного поведения; стимулирование и мотивация деятельности и поведения; контроль, самоконтроль и самооценка деятельности и поведения<sup>348</sup>.

<sup>348</sup> Методика воспитательной работы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О. В. Еремкина и др.; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. С. 13

В классификации методов воспитания П. И. Пидкасистого, основанной на деятельности воспитателя, даны три группы методов: формирование взглядов, представлений, понятий, осуществление оперативного обмена информацией; организация деятельности воспитуемых и стимулирование позитивных ее мотивов; стимулирование самооценки и оказание помощи детям в саморегуляции их поведения, саморефлексии (самоанализе), самовоспитании, а также в оценке ими поступков других воспитанников<sup>349</sup>.

Вслед за М. И. Махмутовым, который определил методы обучения как «бинарные», М. И. Рожков по аналогии классифицирует методы воспитания. Бинарные методы воспитания предполагают выделение соответствующих пар методов «воспитания–самовоспитания». Каждое действие педагога, направленное на воспитание ребенка, призвано вызвать действие, направленное на самовоспитание. Каждый метод воспитания и соответствующий ему метод самовоспитания отличаются один от другого тем, на какую из шести выделенных сущностных сфер человека они оказывают доминирующее воздействие<sup>350</sup>.

Сущностная сфера	Метод воспитания	Метод самовоспитания
Интеллектуальная	Убеждение	Самоубеждение
Мотивационная	Стимулирование	Мотивация
Эмоциональная	Внушение	Самовнушение
Волевая	Требование	Выполнение упражнения
Саморегуляции	Коррекция	Самокоррекция
Предметно–практическая	Воспитывающие ситуации	Социальные пробы
Экзистенциальная	Метод дилемм	Рефлексия

Таблица 1. Классификация методов воспитания и самовоспитания (М. И. Рожков)

Рассматривая сущность воспитания, И. З. Гликман отмечал, что сложившееся качество личности представляет собой отношение в трёх формах: 1) убеждение (рациональное отношение), 2) стереотип поведения (привычка) и 3) чувство, переживание, мотив деятельности. Это нашло отражение в его классификация методов по особенностям их вклада в воспитание качества личности: методы воспитания убеждений (методы убеждения), методы воспитания привычного поведения (методы упражнения), методы формирования эмоционально–волевой сферы личности (методы стимулирования)<sup>351</sup>.

С целью предоставления описания методов воспитательной работы, предлагается рассмотреть данную классификацию в качестве основной.

Доказательство, поисковый метод, дискуссия, самоубеждение посредством убеждения других — это **методы воспитания убеждений**, помогающие изменить или сформировать

<sup>349</sup> Педагогика: Учеб. пособие / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 1995. С. 378.

<sup>350</sup> Рожков, М.И. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. С. 121.

<sup>351</sup> Гликман И. З. Теория и методика воспитания. Воспитатика: Учебник для студентов педагогических вузов. М.: НИИ школьных технологий, 2008. С. 58.

ровать определенные идеи, ценности и мнения. Единство этих методов в том, что все они способствуют формированию убеждений. При этом они предполагают неодинаковый уровень самостоятельности и творческой активности воспитанников. При использовании первого метода этот уровень является наименьшим и наивысшим — при использовании последнего<sup>352</sup>.

В процессе убеждения педагог стремится способствовать формированию у детей и подростков осознанных и социально-нравственно ценных отношений к реальности. Создание таких отношений зависит не только от информации, передаваемой воспитанникам, но также от способа, которым она доходит до них. Если подопечные сами убеждаются в правильности предлагаемых утверждений, если они могут проверить их достоверность, обсуждая с товарищами или применяя их в своей собственной деятельности, то идеи, которые дети усвоили, станут их собственными убеждениями.

*Доказательство.* Доказательство представляет собой обоснование верности предложенного утверждения, которое основывается на подтвержденных фактах, ранее утвержденных теоретических положениях или эксперименте. При правильном подборе тезисов, аргументов и логическом построении рассуждений, доказательство становится непререкаемым. Путем применения прямых и косвенных доказательств (видоизменение антитезиса), убеждающих и воздействующих методов, а также использования разнообразных форм доказательств, можно оказывать значительное влияние на мышление учащихся.

*Поисковый метод.* Самостоятельное исследование жизненных явлений, литературных и других информационных источников является эффективным методом, обеспечивающим высокую достоверность получаемой информации, а также развивающим самостоятельность и активность воспитанников. Педагог предлагает им задачи, стимулирует их интерес к исследовательской деятельности, организует краеведческие мероприятия, экскурсии, чтение книг, содействует сбору, систематизации и оформлению материала, а также помогает в его осмыслении. Такой подход способствует усвоению и накоплению ценной информации, а также формированию правильных убеждений.

*Дискуссия.* Организация и направление дискуссии педагогом способствуют глубокому пониманию жизненных проблем, развитию интеллекта, формированию критического мышления и диалектического подхода к рассматриваемым вопросам. При этом обсуждение в свободной атмосфере спора позволяет выбрать верную позицию, разработать и укрепить уверенность в правильности выбранной идеи. Воспитательный эффект дискуссии зависит от тщательной подготовки и использования соответствующих методик проведения.

*Самоубеждение посредством убеждения других.* При применении метода самоубеждения происходит особая модификация процесса формирования убеждений. Во-первых, когда ребёнок убеждает своих товарищей, он способствует поддержанию, укреплению и расширению работы, которую осуществляет педагог среди них. Поскольку воспитанник находится в более близком отношении к другим детям по положению, возрасту и принадлежности к одной группе, его высказывания обретают дополнительную силу убеждения. Во-вторых, убеждая других, он укрепляет свои собственные убеждения.

К методам воспитания привычного поведения причисляют эпизодическое ситуационное упражнение, приучение, педагогическую организацию жизнедеятельности, общественное поручение. Эти методы помогают установить полезные и желательные привычки.

Если человек не обладает соответствующей привычкой, его личностное качество не является полностью сформированным. Для того, чтобы воспитать человека, важно развить

---

<sup>352</sup> Гликман И. З. Теория и методика воспитания. Воспитатика: Учебник для студентов педагогических вузов. М.: НИИ школьных технологий, 2008. С. 63.

у него систему привычек, связанных с культурным поведением. Привычка формируется через длительное повторение однотипного действия, но только в том случае, если человек стремится к такому поведению. Для формирования культурного поведения у детей и подростков и развития у них системы привычного поведения, необходимо организовать их жизнедеятельность таким образом, чтобы они незаметно для себя (или осознанно) практиковали правильное поведение, поощряя их желание вести себя именно таким образом.

*Эпизодическое ситуационное упражнение.* Эпизодическое упражнение представляет собой событие с выраженным характером в жизни воспитанников, таким как праздник или урок поведения. В рамках упражнения, подготовленные педагогом дети и подростки осуществляют активности, явно демонстрирующие и повторяющие социально приемлемое поведение, причем процесс сопровождается насыщенной и запоминающейся формой. Подобное упражнение способствует развитию полезных навыков и формирует у подопечных predisposition к подобному поведению в будущем.

*Приучение.* Путём формирования культурного поведения у детей и подростков, воспитатель устанавливает определённые условия, при которых они вынуждены систематически повторять правильные действия. Педагог объясняет рациональность такое поведение, демонстрирует модель правильного поведения, требует соответствия, осуществляет контроль и коррекцию в случае отклонений от эталона, а главное, стремится к регулярному повторению необходимого действия.

*Педагогическая организация жизнедеятельности.* Через свободную и повторяющуюся деятельность легко и устойчиво закладываются привычки. Для усиления этого влияния воспитатель конструирует и применяет педагогические ситуации, тщательно планирует и организует активность подопечных, основываясь на общих методических требованиях к организации деятельности детей<sup>553</sup>, выработанных в практике воспитания. Главной задачей является проникновение нравственно ценных отношений в их повседневную и повторяющуюся жизнедеятельность.

*Общественное поручение.* Дети и подростки проявляют предпочтение к выполнению общественных задач, которые они воспринимают как выражение доверия со стороны общества, сверстников, старших. Выполняя эти задачи, они развивают навыки руководства в социальной сфере, формируют ответственность перед своими сверстниками и стремятся продемонстрировать ожидаемое социально-поведенческое поведение. Для того чтобы гарантировать выполнение общественных задач каждым воспитанником, необходимо, чтобы воспитательное пространство предлагало разнообразные возможности для детской активности, а педагогам следует тщательно продумать и организовать процедуру отбора активистов, определить критерии выбора, осуществлять контроль, коррекцию и стимулирование их деятельности. Важнейшей задачей является организация целенаправленной работы по вовлечению каждого воспитанника в работу актива, обеспечение сменяемости ответственных и постоянное пополнение числа активистов.

**Методы формирования эмоционально-волевой сферы личности** направлены на развитие эмоционального интеллекта, силы воли и умения понимать и контролировать эмоции. К ним относятся личный пример воспитателя, игровой подход к организации деятельности, перспектива будущих дел, требование, общественное мнение, поощрение и наказание, сравнение, соревнование, конкуренция, мажор, ситуация успеха, доверие.

Без системы стимулов, которые мотивируют детей к правильному поведению, невозможно достичь эффективного процесса воспитания. Стимулы активизируют определен-

---

<sup>553</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 24.06.2023) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 05.07.2023). Статья 12.1.

ные потребности у воспитанников и усиливают их мотивацию для правильного поведения. Они влияют на формирование всех аспектов развивающейся личности и особенно способствуют эмоционально-волевому развитию. Стимулирование имеет особую эффективность, когда оно основано на врожденных потребностях и интересах личности.

*Личный пример воспитания.* Наблюдая за действиями и примером поведения воспитателя, дети склоняются к подражанию такому образу поведения. В связи с этим, педагогу необходимо осознанно организовывать и контролировать свое поведение, чтобы оно полностью соответствовало требованиям, предъявляемым к воспитанникам. Постоянное самосовершенствование и работа над собой, включая развитие личностных качеств и улучшение своего поведения, являются неотъемлемыми характеристиками эффективного педагога.

*Игровой подход к организации воспитательной деятельности.* Воспитатель тщательно разрабатывает правила, методы интеграции игровых элементов в серьезную деятельность с детьми и подростками, предлагает им воображаемые сценарии и сам активно участвует в игровом процессе вместе с воспитанниками.

*Перспектива будущих дел.* Воспитатель осознанно конструирует высказывания о предстоящих делах с целью вовлечь подопечных в новые перспективы и вызвать энергичную активность уже в настоящем времени. Предположения о будущих делах, их обсуждения, фантазии и пожелания — все это способствует стимуляции текущей деятельности. Определяемые задачи должны быть реалистичными и отвечать определенным потребностям воспитанников. Периодически необходимо возвращаться к задачам, рассматривая их с новых точек зрения или раскрывая ранее неупомянутые детали.

*Требование.* Практика стимулирования положительной деятельности и поведения воспитанников основана на применении требований в качестве метода, опирающегося на внушающую силу авторитетного и компетентного высказывания педагога. Влияние такого высказывания на детей и подростков усиливается в случае, когда оно справедливо, основано на рациональных основаниях, выполнимо для воспитанников, выражено четко и обладает достаточной жесткостью и бескомпромиссностью. С увеличением возраста детей предпочтительными становятся косвенные формы требований.

*Общественное мнение.* Социальная оценка отражает коллективное отношение группы к поведению ребенка. Воздействие этой оценки зависит от возраста детей и подростков, степени солидарности внутри группы и согласия воспитанника с мнением сверстников. Принимая во внимание стимулирующую роль общественного мнения, педагог осуществляет его установление и корректировку в группе.

*Поощрение и наказание.* Методы коррекции поведения воспитанников базируются на стремлении личности улучшить свой социальный статус. Воспитателю следует гибко и справедливо применять широкий спектр поощрений и наказаний, с устремлением использовать поощрения чаще и ограничивать наказания до минимума. В контексте воспитательной среды стимулирующим фактором является поощрение детей и подростков за их старания в овладении культурными формами поведения. С другой стороны, наказания следует применять за умышленные проступки и нарушения интересов других людей и общества в целом. Недопустимыми методами наказания являются оскорбления и физическое воздействие на ребенка. При использовании методов коррекции рекомендуется постепенно переходить от менее строгих к более суровым мерам.

*Сравнение, соревнование, конкуренция.* Через сравнение с товарищами дети осознают и раскрывают свои личностные характеристики. Возникновение противоречия между идеалом и фактическими результатами в соревнованиях стимулирует стремление воспитуемых к самосовершенствованию. Педагоги применяют различные формы конкуренции, включая

устное сравнение достижений и систематическое соревнование в различных областях деятельности в детских учреждениях. Для обеспечения эффективности соперничества следует соблюдать несколько условий: детальное отслеживание педагогом деятельности детей, справедливая оценка их достижений, наглядность и регулярность подведения итогов.

*Мажор.* Из-за небольшого опыта столкновения с жизненными проблемами и высокого уровня энергии дети и подростки обладают большей оптимистичностью по сравнению с взрослыми. Воспитанники ожидают от педагогов такого же оптимистичного настроения. Позитивный и радостный стиль жизни в воспитательном пространстве стимулирует активность детей и подростков. Поэтому педагог, который организует мажорный стиль деятельности воспитанников, делает совместные дела приятными и веселыми, создает теплую и поддерживающую атмосферу, значительно способствует активности и укрепляет сотрудничество подопечных.

*Ситуация успеха.* Успех оказывает мощное влияние на мотивацию детей и подростков, но возможные неудачи могут подавить желание продолжать заниматься полезными делами, а также отрицательно повлиять на мотивацию к обучению или работе. Когда существует риск неудачи, педагогу следует незаметно помочь воспитаннику завершить начатое дело успешно. Однако важно поддерживать баланс и не превышать необходимую меру в этой помощи.

*Доверие.* Доверие удовлетворяет потребность ребёнка в повышении своего социального статуса и восприятии собственной значимости в группе. В случае достижения успехов в своей деятельности педагог или детская группа, под руководством педагога, предоставляют воспитаннику большую свободу и самостоятельность. Ему может быть поручено возглавить определенные задачи в группе, в деятельности коллектива. Однако, этот подход должен быть применен гибко. Воспитатель при этом не забывает осуществлять контроль над деятельностью и поведением школьника, а также реагировать соответствующим образом на них.

Существенно отличается от приведенных выше классификаций методов воспитания подход В. А. Караковского и представляет ценность с точки зрения инструментального, организационного аспектов деятельности воспитателя. Он предложил классификацию методов воспитания, основным критерием которой избраны средства воспитания и выделил шесть групп методов: воспитание словом, воспитание ситуацией, воспитание делом, воспитание игрой, воспитание общением, воспитание отношениями.

Предложенная В. А. Караковским классификация методов напрямую коррелирует с формами организации воспитательной работы и выше рассмотренными методами, что придает ей прикладное значение.

Нередко применение того или иного метода зависит от ситуации и ориентируется на неё. И тогда говорят о *приёме* воздействия. Приём воздействия — это одна из форм реализации метода, соответствующая конкретной ситуации. Так, метод поощрения можно конкретизировать через разные приёмы: устную похвалу педагога, официальную благодарность от имени дирекции школы, вручение памятного значка или подарка<sup>354</sup>. Педагогическое мастерство формируется, проявляется и оценивается как раз через уровень владения приемами в воспитательной деятельности.

От методов и приёмов надо отличать *ложные методы*, которые используются недостаточно подготовленными воспитателями с целью оказать положительное влияние на развитие детей, но оказываются безрезультатными или даже вредными для воспитания детей.

---

<sup>354</sup> Гликман И. З. Теория и методика воспитания. Воспитатика: Учебник для студентов педагогических вузов. М.: НИИ школьных технологий, 2008. С. 56–57.



И. З. Гликман относит к ним уговаривание, увещевание, упрашивание, назидание, морализирование, нотацию, ворчание педагога на детей, разнос, мелочные придирки, упрёки, запугивание, бесконечные «проработки» ребенка с привлечением других детей или родителей, муштра, заорганизовывание жизни детей, манерничанье педагога перед детьми, захваливание детей, задабривание и задаривание, физическое наказание, стравливание детей (натравливание сильных на слабых). Воспитатель должен контролировать себя, чтобы не опускаться до использования ложных методов в воспитательной работе с детьми<sup>355</sup>.

Классификации методов воспитания основаны на активной роли и влиянии педагога как субъекта на процесс воспитания. Эти классификации признают значимость инициативы, выбора и саморазвития педагога, а также должны учитывать его индивидуальные потребности, способности и интересы.

При этом необходимо учитывать и формировать субъектную позицию воспитанника при реализации методов воспитания. Субъектная позиция воспитанника включает направленность на развитие самостоятельности, ответственности, творческого потенциала и способности к рефлексии и саморегуляции.

Равноценные субъектные позиции педагога и воспитанника строятся на взаимодействии, сотрудничестве и диалоге и предполагают целенаправленную работу учителя по развитию осознанности, самооценки и самоуважения у ребенка и поддержке индивидуальных инициатив.

Личностно-ориентированная педагогика в течение 30 лет развития в Российской Федерации сформировала определенные подходы к развитию субъектности, но массовая практика воспитания и в истории, и на современном этапе недостаточно учитывает закономерности, реализует механизмы, методы и способы деятельности по повышению уровня субъектности и осознанности в процессе воспитания.

### 3.3.6. ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В рамках одного из подходов к рассмотрению воспитания, оно понимается как управление воспитательными системами. В этом ракурсе требуется технологизация целенаправленного управляемого педагогического процесса.

Технология воспитания в узком смысле (воспитательной работы) – теоретически обоснованная последовательность процедур и методов воспитательной деятельности для решения конкретных педагогических задач; это совокупность средств, методов и форм педагогической деятельности, обеспечивающих осуществление целей воспитания в конкретных условиях.

Понятие «технология воспитательной работы» отличается от понятия «техника воспитательной работы», которое означает комплекс приемов, с помощью которых в процессе педагогического взаимодействия решаются частные цели и задачи воспитания.

Свойствами технологии воспитания, по мнению И. А. Колесниковой<sup>356</sup>, должны быть алгоритмичность, последовательность, относительная завершенность, автономность, устойчивость, независимость от особенностей личности, результативность.

<sup>355</sup> Гликман И. З. Теория и методика воспитания. Воспитатика: Учебник для студентов педагогических вузов. М.: НИИ школьных технологий, 2008. С. 57.

<sup>356</sup> Колесникова И.А. Теория и практика модульного преобразования воспитательной среды образовательного учреждения: учеб.-методич. пособие. / под ред. акад. РАО З.И. Васильевой. СПб., 2009. 204 с.

В. А. Адольф, В. В. Коршунова<sup>357</sup> относят к основным признакам педагогической технологии:

- системность, обеспечивающая гармонию целей и средств, имеющая природосообразное научное обоснование;
- критериально-диагностические цели;
- систему предписаний, с большой гарантией ведущих к результату;
- систему обратной связи.

По мнению Н. Н. Кулацкой<sup>358</sup> технологии воспитательной работы имеют следующие признаки, которые определяют процесс воспитания.

1) Воспитание в условиях реализации конкретной технологии приобретает целостный характер. Его трудно разделить на отдельные воспитательные операции, осуществлять в виде совокупности отдельных приемов или последовательного формирования не связанных между собой личностных свойств и качеств.

2) Воспитание в рамках конкретной технологии приобретает комплексный характер.

3) В конкретной технологии воспитательной работы существуют общие этапы, которые необходимо пройти на пути формирования всесторонне и гармонично развитой личности.

4) Технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция авторов.

5) Технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата.

6) Органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

7) Элементы технологии должны, с одной стороны, быть воспроизводимы любым педагогом, а с другой — гарантировать достижение планируемых воспитательных результатов.

Б. Ж. Мухаммадиев, Р. Н. Норматова<sup>359</sup> обобщают специфические особенности воспитательных технологий в отличие от социальных, ориентированных на абстрактное типологизирование и моделирование поведения на основе использования «процедурных блоков» для разных субъектов. В числе специфических особенностей педагогических технологий в отличие от социальных выделены следующие:

- технологии в сфере воспитания не предполагают жесткого алгоритмизированного управления поведением детей и подростков;
- в центре технологии – не поведение, а ценностно-мотивационная сфера личности, предполагающая воодушевление, доверие, сотрудничество;
- решающий фактор – личностные качества педагога. Масштаб его личностной культуры и его вера в ребенка;
- трудность оценки результатов применения технологии в ближайшей временной перспективе и в конкретных поведенческих проявлениях;
- в качестве регулятора социальной жизни выступают культура, религия, мораль и нравственные идеалы, а не универсальные ценности экономики, политики, социального планирования.

<sup>357</sup> Адольф В.А., Коршунова В.В. Технологии воспитательной работы: учеб. пособие / З.У. Колокольникова, С.В. Митросенко, О.Б. Лобанова, Е.М. Плеханова, Т.В. Газизова – Красноярск: Сиб. федерал. ун-т, 2016. – 150 с.

<sup>358</sup> Адольф В.А., Коршунова В.В. Технологии воспитательной работы: учеб. пособие / З.У. Колокольникова, С.В. Митросенко, О.Б. Лобанова, Е.М. Плеханова, Т.В. Газизова – Красноярск: Сиб. федерал. ун-т, 2016. – 150 с.

<sup>359</sup> Мухаммадиев Б. Ж., Норматова Р. Н. Воспитание и современные социальные технологии // Проблемы педагогики. 2016. №5 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-i-sovremennye-sotsialnye-tehnologii> (дата обращения: 09.08.2023).

В современной педагогической литературе описана совокупность вариантов классификации технологий воспитания (В. П. Беспалько, М. В. Кларин, Ф. А. Мустаева, Л. Е. Никитина, И. П. Подласый, Г. К. Селевко и др.). Технологии воспитания классифицируют: *по философской основе* (материалистические, прагматические, гуманистические, антропософские); *по научной концепции и механизму передачи и освоения опыта* (поведенческие, деятельностные, интериоризаторские, нейролингвистического программирования, ассоциативно-рефлекторные, деятельностные, развивающие, бихевиористские, гештальттехнологии, суггестивные, психоаналитические, генетические, социоэнергетические); *по категории объекта* (индивидуальные, групповые, коллективные, массовые); *по уровню применения* (метатехнологии, макротехнологии, мезотехнологии и микротехнологии, монотехнологии, политехнологии, гибкие и проникающие); *по методологическому подходу* (гуманистические, системные, групповые, знаниевые, личностно-ориентированные, ситуативные, алгоритмические, социокультурные, информационные, природосообразные, комплексные, дифференцированные, ценностные, поисковые, средовые, валеологические, задачные, практико-ориентированные, тактические, исследовательские, детерминистские, коммуникативные, манипулятивные, интегральные, индивидуальные, компетентностные, деятельностные, стратегические, творческие, синергетические, диагностические и др.); *по ведущему фактору развития личности* (биогенные, социогенные, психогенные и идеалистские технологии); *по ориентации на личностные сферы и структуры индивида* (информационные технологии, операционные, эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные, технологии саморазвития, эвристические, практические, технологии психофизиологического развития); *по характеру содержания и структуры* (светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, валеологические и экологические, различные отраслевые, монотехнологии, комплексные и проникающие технологии, жесткостандартные и адаптивно-вариативные); *по типу управления процессом* (разомкнутые, циклические, рассеянные, направленные, ручные или автоматизированные); *по преобладающим методам и способам* (догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, принуждения, свободного выбора, программированного образования, проблемные, поисковые, исследовательские, развивающие, саморазвития, групповые, коллективные, информационные, диалогические, коммуникативные, интерактивные, игровые, трудовые, творческие, арт-технологии); *по организационной форме* (классно-урочные и альтернативные им, академические и клубные, индивидуальные и групповые, открытые и закрытые, коллективные способы воспитания); *по подходу к ребенку и ориентации педагогического взаимодействия* (субъект-объектные и субъект-субъектные, авторитарные, технологии свободного воспитания, дидактоцентрические технологии, социоцентрические технологии, антропоцентрические и педоцентрические технологии, личностно-ориентированные технологии, средо-ориентированные и деятельностно-ориентированные технологии, технологии коллективного и индивидуального воспитания, сотрудничества, самовоспитания, эзотерические технологии); *по направлению модернизации* (педагогические технологии на основе: гуманизации и демократизации педагогических отношений, активизации и интенсификации деятельности учащихся, методического усовершенствования и реконструирования, современных информационно-телекоммуникационных средств, усиления социально-воспитательных функций, технологии развивающего образования, альтернативные, технологии свободного образования и природосообразные, целостные политехнологии авторских школ).

Но любые классификации остаются условными, поскольку не вмещают все многообразие технологий воспитания. В своей практической деятельности воспитатель чаще всего стоит перед конкретными вопросами: как преобразовать воспитательную ситуацию, как

выбрать способы, как построить взаимодействие с ребенком или группой детей. В каждый класс входят ряды сходных по данному признаку групп педагогических технологий. Эти ряды представляют собой горизонтальную структуру образования, иногда они содержат однородные элементы, иногда представляют некоторую шкалу разновидностей (моделей). Предлагаемые классификации не являются исчерпывающими, остаются открытыми.

Б. Ж. Мухаммадиев и Р. Н. Норматова относят к воспитательным технологиям такие социальные технологии как технология педагогической поддержки, социального самоопределения и социального проектирования во внеучебной деятельности. При этом авторы обосновывают возможность и целесообразность использования социальных технологий в воспитании с их универсальностью, манипулятивностью и экономичностью наличием «ясной национальной идеи» в сфере воспитания – «идеологически обоснованной доктрины личности–гражданина нашего государства». Это дает возможность перейти от воспитательной практики, для которой «характерно и высокое творчество, и эклектика, смешение разных теоретических подходов, и бережное сохранение традиций, но высокий уровень манипуляции»<sup>360</sup> к общественному воспитанию.

Технология педагогической поддержки разработана О. З. Газманом. Ее реализация возможна в том случае, если основы профессиональной позиции воспитателя составляют следующие нормы педагогического взаимодействия:

- любовь к ребенку, безусловное принятие его личности, душевная теплота, отзывчивость, умение видеть и слышать, сопереживать, милосердие, терпимость и терпение, умение прощать;
- приверженность к диалоговым формам общения с детьми, умение говорить по-товарищески, умение слушать, слышать и услышать;
- уважение достоинства и доверие, вера в миссию, каждого ребенка, понимание его интересов, ожиданий и устремлений;
- ожидание успеха в решении проблемы, готовность оказать содействие и прямую помощь при решении проблемы, отказ от субъективных оценок и выводов;
- признание права ребенка на свободу поступка, выбора, самовыражения; признание воли ребенка и его права на собственное волеизъявление (право «хочу» и «не хочу»);
- поощрение и одобрение самостоятельности, независимости и уверенности в его сильных сторонах, стимулирование самоанализа;
- признание равноправия ребенка в диалоге и решении собственной проблемы;
- умение быть товарищем для ребенка, готовность и способность быть на стороне ребенка, готовность ничего не требовать взамен;
- собственный самоанализ, постоянный самоконтроль и способность изменить позицию и самооценку.

Социальное самоопределение — это определение себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев принадлежности к определенной сфере общественных отношений и определенному социальному кругу, ограничение себя некоторым кругом профессий<sup>361</sup>. Оно связано с ценностно–смысловым отношением человека к окружающему миру<sup>362</sup>, составляет основу профориентационного направления в воспитании.

Социальное проектирование сегодня активно используется в воспитательной деятельно-

<sup>360</sup> Мухаммадиев Б. Ж., Норматова Р. Н. Воспитание и современные социальные технологии // Проблемы педагогики. 2016. №5 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-i-sovremennye-sotsialnye-tehnologii> (дата обращения: 09.08.2023).

<sup>361</sup> Маркова А.К. Психология профессионализма/ А.К. Маркова. – М.: Образование, 1996. – 308 с.

<sup>362</sup> Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях/ Е.А. Климов – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.

сти для создания условий для социальных проб личности. Именно социальное проектирование позволяет воспитаннику решать основные задачи социализации: формировать свою Я-концепцию и мировоззрение, устанавливать новые способы социального взаимодействия с миром взрослых. Для учителя социальное проектирование — это интегрированное средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет формировать социальные компетентности учащихся, развивать специфические умения и навыки: проектирования, прогнозирования, проблематизации, работы в команде, презентации<sup>363</sup>. Целями социального проектирования<sup>364</sup> являются: привлечение внимания воспитанников к актуальным социальным проблемам местного сообщества; включение обучающихся в реальную практическую деятельность по разрешению одной из этих проблем силами самих учащихся.

Б. Ж. Мухаммадиев, Р. Н. Норматова и С. Д. Поляков<sup>365</sup> классифицируют<sup>366</sup> технологии воспитания по длительности взаимодействия.

**Повседневные технологии воспитания** (технологии педагогической диагностики, планирования воспитательной работы, организация поручений) характеризуются как технологии для решения типовых задач воспитательного процесса. К таким технологиям относят достаточно универсальные практики повседневного педагогического общения, например, технология поддержания и переключения внимания детей во время беседы с ними, технология разрешения конфликтов детей, технология включения детей в игру, технология предъявления педагогического требования.

**Ситуативные технологии воспитания** (технологии преодоления конфликта в коллективе, педагогической оценки, создания ситуации успеха, соревнования). Разрабатываются и применяются в связи с определенными обстоятельствами, например, в классе регулярно возникают ссоры между детьми, а зачинщик этих ссор изощренно манипулирует товарищами и даже взрослыми.

**Системные (перспективные) технологии воспитания** (технологии игры, клубной деятельности, мероприятия, коллективной творческой деятельности) реализуют определенную модель достаточно длительной организации воспитательного процесса. Они могут быть связаны с конкретными педагогическими функциями воспитателя: своя технология воспитательной работы есть у классного руководителя, у воспитателя загородного лагеря, руководителя детского клуба по интересам, спортивного педагога. Перспективные технологии воспитания могут выстраиваться на основании специфики форм воспитания: мероприятия, игры, коллективного дела.

Н. Ф. Голованова на основании классификации форм воспитательной работы (игра, мероприятие и дело) предлагает рассматривать технологии педагогического воздействия: технологии мероприятия, технологии игры, технологии коллективного дела и технологии классного руководителя.

Технология воспитательной работы классного руководителя включает системообразующие «блоки», требующие специальной технологии: *организация делового и дружеского общения школьников; индивидуальное воспитательное взаимодействие с ребенком; педагогическое взаимодействие с родителями школьников.*

При решении проблем блока «технологии организованного общения школьников»

---

<sup>363</sup> Рукавишникова Е.В., Васильева Г.А., Жиркова М.В. Социальное проектирование как средство становления гражданской позиции школьников // *Дополнительное образование*. – 2005. – №10.

<sup>364</sup> Макарова Р. Т. Технология социального проектирования // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-sotsialnogo-proektirovaniya> (дата обращения: 17.08.2023).

<sup>365</sup> Голованова Н. Ф. *Общая педагогика: учеб. пособие для вузов* / Н. Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2005. 315 с.

<sup>366</sup> Мухаммадиев Б. Ж., Норматова Р. Н. Воспитание и современные социальные технологии // *Проблемы педагогики*. 2016. №5 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-i-sovremennye-sotsialnye-tehnologii> (дата обращения: 09.08.2023).

классному руководителю следует выдерживать следующую технологическую последовательность:

Во-первых, *изучить межличностные отношения детей*. Стоит выявить структуру класса, определить ролевые позиции детей по отношению к друг другу в классе.

Во-вторых, *организовать малые группы*. Прежде чем распределить детей на микрогруппы воспитателю следует решить какими будут группы исходя из анализа межличностных отношений детей.

В-третьих, *обеспечить эффективную деятельность и дружеское общение детей в группе*. Для того, чтобы добиться решения данной задачи следует распределить поручения в микрогруппах детей, то есть распределить роли.

**Технология индивидуального воспитательного взаимодействия с ребенком** заключается в создании условий индивидуального проявления становления субъективного начала растущей личности. Воспитательная работа данной технологии состоит из следующих аспектов педагогической деятельности: создание условий для реализации полученного каждым ребенком от рождения фондом задатков и возможностей; оказание индивидуально ориентированной помощи детям в реализации их познавательных потребностей и потребностей в общении; оказание помощи растущей личности в творческом самовоплощении, в духовном самосовершенствовании, в развитии способностей к жизненному самоопределению.

**Технология педагогического взаимодействия с родителями школьников** играет важную составляющую во взаимоотношении школы и семьи. Технологический алгоритм педагогического взаимодействия классного руководителя заключается в следующих действиях: изучение социально-культурных и воспитательных возможностей семьи, установление личностного контакта с родителями, организация совместной деятельности детей и родителей в условиях школы, педагогическое просвещение родителей, педагогическая помощь родителям в решении трудных проблем семейного воспитания.

Технологический алгоритм воспитательного мероприятия имеет следующую последовательность действий: *определение цели, построение содержания и выбор форм мероприятия, подготовка мероприятия, проведение мероприятия и анализ итогов мероприятия*.

Определение цели мероприятия может диктоваться событиями текущего момента или быть обращена к вечным проблемам нравственной жизни людей, искусства, экономики, права. Самое главное, чтобы цель была своевременна, отвечала реальным потребностям детей и была ими принята.

Для *построения содержания и выбора формы* мероприятия необходимо отобрать необходимое содержание, ориентирующее на основную цель мероприятия.

**Подготовка мероприятия** требует организации нескольких важных моментов: определение времени проведения мероприятия, определение места проведения мероприятия, оформление мероприятия, организация участников мероприятия.

Следующим важным действием технологии данной категории является **проведение мероприятия**. Если технологический алгоритм выдержан точно, само мероприятие ожидается воспитанниками с интересом и переживается как яркое событие.

Заключительным этапом технологического алгоритма мероприятия является **анализ — подведение итогов**. В центре обсуждения итогов мероприятия следует поставить вопросы: что нового узнал; в чем изменил свое представление об этой проблеме; что привлекло тебя в подготовке к мероприятию; что стоило сделать иначе и почему; твои предложения в план мероприятий на будущее.

Технологический алгоритм игры в процессе воспитания представлен тремя основными компонентами: *создание у участников игрового состояния, организация игрового общения, организация игрового действия*.

**Создание у участников игрового состояния** начинается с мысленного преобразования реальной ситуации в воображаемую. Опытный и творческий воспитатель для этой цели использует разные атрибуты, отличительные знаки участников, эмблемы, бумажные шапочки, он переставит мебель в помещении и изменит интерьер, организует неожиданный приход «почтальона» с «секретным» пакетом и др. Ребенку порой достаточно надеть гюйс и бескозырку, чтобы он сразу себя почувствовал моряком, готовым отправляться в дальнее плавание.

В такой момент у участников игры возникает специфическое эмоциональное отношение ко всему происходящему, к окружающим людям и к самим себе, появляется романтическое настроение, предчувствие чего-то загадочного и интересного.

Игра, в которой момент начала не связан с созданием игрового состояния, а построен на запоминании правил игры, рассказывании или построении участников, прямых дисциплинарных установках, обречена на неудачу.

**Организация игрового общения** процесс двуединый: оно предполагает, как реальное общение конкретных участников игры, так и воображаемое общение игровых персонажей, принятых ролей. Поэтому при организации игровых групп, при распределении ролей важно учитывать реальные отношения воспитанников: их возраст, опыт, интересы, симпатии. Но не менее важно обеспечить участникам игры и воображаемое общение: поддерживать их ролевые действия и переживания, эмоциональную идентификацию с персонажем и участие в ролевом взаимодействии. Очень важно включение самого воспитателя в игровое общение детей, принятие им игровой позиции. Игра в процессе воспитания не может существовать как стихийное взаимодействие детей; только при педагогическом участии воспитателя игра становится важнейшим средством воспитания.

**Организация игрового действия** связана с психической и физической активностью воспитанников и проявляется в выполнении ими определенных движений, трудовых операций, поведенческих действий. Игровое действие направляется правилами игры или ее сюжетом. Нередки случаи, когда детей нужно обучить первым игровым действиям: познакомить с правилами игры, показать приемы ориентирования на местности и др. Но технология педагогически организованной игры обязывает «скрывать» прямое воспитательное начало, считаясь с особенностями этого вида деятельности ребенка.

Настоящая игра всегда произвольна: ребенка нельзя заставить играть, он может только сам захотеть участвовать в игре и испытывать от этого удовольствие, удовлетворение. Поэтому педагогическая организация игры и должна искать «скрытые» способы, «вплетенные» в естественную ткань игры.

Организатор игры, всегда ставит перед собой определенную педагогическую цель, например; развить двигательные навыки детей, расширить их кругозор, дать представление о тех или иных сторонах социальной жизни, раскрыть творческие возможности воспитанников, создать для них ситуации переживания успеха, обогатить опыт дружеского общения в коллективе и др. Но ребенок в игре прямо не реализует эти педагогические цели, они должны быть преобразованы в его индивидуальные цели, которые связаны со стремлением, «чтобы было весело, интересно», «чтобы выиграть», «чтобы победить противника», «чтобы доказать, что мы лучше», «чтобы получить приз» и др.

Детская игра должна иметь результативное завершение. И это не только факт состоявшейся победы, поражения (или «победила дружба»), но и яркое эмоциональное переживание итога игрового действия. В педагогически организованной детской игре важно отметить всех участников: победителей — особыми призами, присвоением «званий» и «титолов»; проигравших — за проявленные достижения в ходе игры, за особые творческие «взлеты», за стремление к победе, за выручку и взаимопомощь.

Таким образом, основная идея технологии игры направлена на то, чтобы воспитательное воздействие приобрело опосредованные, скрытые для детей формы. Воспитание в игре тем результативнее, чем она увлекательнее и чем больше организатор воспринимается детьми как желанный участник их игры.

Н. Ф. Голованова<sup>367</sup> отмечает в технологии коллективного дела четыре главных начала: продуктивность, общественная значимость, коллективность, творчество. Дело представляет собой самостоятельно (совместно с воспитателем и другими взрослыми) организованное событие, результатом которого станет положительное социальное преобразование и самостроительство личности каждого воспитанника. Коллективное дело — это проявление гражданской творческой заботы.

Коллективная организация деятельности участников дела включает работу микрогрупп. Основное правило коллективного дела — «Все творчески — иначе зачем?!». Дело должно строиться на механизме импровизации, выдумки, поиска нового. Ситуация коллективного дела должна восприниматься его участниками как часть реальной жизни, как жизненная проблема, которую следует принять как свою собственную, значимую и интересную лично тебе и твоим товарищам.

Таким образом, технология коллективного дела представляет собой систему, которая своеобразно интегрирует технологию мероприятия и игры. Участники преобразуют реальные условия своей жизни или конструируют игровые обстоятельства, но главное, сообщают своей деятельности общественную значимость, рождающуюся в общей заботе об улучшении жизни. Эта технология реально обеспечивает детскому коллективу опыт субъекта воспитания.

И. П. Иванов<sup>368</sup> характеризует коллективную творческую деятельность как технологию организации совместной деятельности взрослых и детей, при которой все члены коллектива участвуют в планировании и анализе результатов.

Технология организации коллективной творческой деятельности предполагает:

- организацию жизни детского коллектива как общественно значимой – на основе совместной заботы педагогов и воспитанников об улучшении окружающей жизни, жизни своего коллектива и самосовершенствовании, о близких и далеких людях;
- построение коллектива на принципах сменяемости ролей (в коллективе нет постоянных поручений и постоянных руководителей, каждый может попробовать себя в любой роли), опоры на «малые группы» внутри коллектива (состав этих групп постоянно меняется – так дети учатся взаимодействовать с разными людьми), коллективного планирования, подготовки, анализа и организации общих дел, отношений и поступков;
- организацию жизни детского коллектива (детско-взрослого сообщества) как личностно значимой и эмоционально насыщенной;
- организацию жизни детского коллектива как художественно инструментальной (посредством ритуалов, традиций, игровых приемов и т. п.);
- особую позицию педагога как старшего товарища («рядом и чуть впереди»), искреннего и понимающего, готового и умеющего взаимодействовать с детьми.

Центральным звеном коллективной творческой деятельности является коллективное творческое дело (КТД). Именно правила его организации составляют основу технологии организации коллективной творческой деятельности.

В организации «классического» КТД, разработанного И. П. Ивановым, выделяют шесть

<sup>367</sup> Голованова Н. Ф. Общая педагогика: учеб. пособие для вузов / Н. Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2005. 315 с.

<sup>368</sup> Иванов, И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – Москва: Педагогика, 1989. – 206 с.



стадий:

Первая стадия — предварительная работа коллектива, целью которой является создание настроения на предстоящее дело, формирование мотивации.

Вторая стадия — коллективное планирование, разработка проекта КТД. На этом этапе детский коллектив разбивается на микрогруппы (команды, звенья, экипажи, бригады), каждая из которых разрабатывает свой вариант проведения предстоящего дела.

Третья стадия – коллективная подготовка КТД. Совет дела уточняет совместно выработанный проект КТД, разрабатывает и распределяет по микрогруппам поручения по подготовке к предстоящему делу. Поручения обсуждаются в микрогруппах, которые планируют и начинают работу по воплощению отдельных частей общего замысла, учитывая высказанные ранее пожелания и предложения. На этой стадии микрогруппы готовят свои «кусочки» предстоящего дела, творческие сюрпризы, элементы оформления, награды. Совет дела координирует деятельность микрогрупп.

Четвертая стадия — стадия проведения КТД. На данной стадии происходит коллективное творческое дело, итог работы, проделанной при его подготовке. В коллективном творческом деле нет зрителей – участниками являются все. При проведении КТД допускаются отступления от первоначального проекта (сценария) за счет сюрпризов микрогрупп, экспромтов, импровизаций.

Пятая стадия — коллективное подведение итогов, коллективный анализ проведенного дела. На этой стадии организуется участие каждого члена коллектива в разговоре об опыте (как своем собственном, так и своих товарищей) проведенного КТД.

Шестая стадия – ближайшее последствие. На этой стадии руководитель коллектива организует использование воспитанниками в учебной и внеучебной деятельности того опыта, который был накоплен при планировании, подготовке, проведении и обсуждении КТД. Это может быть работа в микрогруппах, подготовка сюрприза для малышей, оформление летописи коллектива.

Одна из задач технологии организации коллективной творческой деятельности и одновременно одно из важных условий ее успешной реализации – становление конструктивных отношений в команде (коллективе в целом). Для решения этой задачи педагог должен быть ориентирован не только на практический результат КТД, коллективной организаторской деятельности, творческих игр и праздников (сделали..., организовали..., помогли...), но и на сам процесс взаимодействия в ходе их подготовки и проведения, осознавать его большие воспитательные возможности.

К разработке воспитательных технологий предъявляется требование соответствия двум признакам технологизации: стандартизации и унификации<sup>369</sup>. В структуру технологии воспитательной работы обязательно должны быть заложены действия, связанные с «запуском» педагогических средств, а также приемы обратной связи, обеспечивающие получение информации о промежуточных и окончательных результатах реализации технологической «цепочки».

Технологии воспитательной работы рассматриваются в логике педагогического проектирования, которое заключается в содержательном, организационно–методическом, материально–техническом и социально–психологическом (эмоциональном, коммуникативном и т.д.) оформлении замысла реализации целостного решения педагогической задачи. Оно может осуществляться на эмпирически–интуитивном (процессуальный), опытно–логиче-

---

<sup>369</sup> Кононова С.А. Современные проблемы технологии и методики воспитания личности в образовательной организации // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. №2 (46). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-problemy-tehnologii-i-metodiki-vospitaniya-lichnosti-v-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 15.08.2023).

ском (содержательный и технологический) и научном (концептуальный) уровнях<sup>370</sup>. Технологии воспитательной работы включают следующие системообразующие компоненты: диагностирование; целеполагание; проектирование; конструирование; организационно-деятельностный компонент; контрольно-управленческий компонент.

Технология воспитательной работы может считаться успешной при тщательном рассмотрении и планировании всех этапов. Существует ряд подходов к описанию этапов планирования. По мнению И. А. Колесниковой<sup>371</sup>, В. В. Серикова, педагогическое проектирование имеет следующие этапы:

1. разработка замысла;
2. диагностичное задание цели;
3. определение состава и условий действий, ведущих к личностным новообразованиям;
4. формирование обобщённой характеристики педагогической ситуации;
5. динамическое структурирование процесса;
6. подбор педагогических средств;
7. прогнозирование вариантов поведения педагога;
8. диагностика результатов.

С. А. Кононова<sup>372</sup> описывает алгоритм реализации технологии воспитания следующим образом:

- знания (идея, парадигма, концепция воспитания);
- определение содержания воспитания;
- выделение форм организации процесса воспитания;
- описание деятельности субъектов воспитания;
- определение методов организации процесса воспитания;
- выделение средств организации процесса воспитания;
- определение механизмов воспитания;
- анализ (рефлексия) эффективности реализации технологии.

Наличие индивидуальных педагогических технологий обосновывает Г. К. Селевко<sup>373</sup>, что противоречит требованиям универсальности и стандартизации технологий. В рамках его подхода, педагог привносит в педагогический процесс что-то свое, индивидуальное, в связи с чем говорят, что у каждого педагога имеется своя конкретная технология. Научный подход к процессу формирования индивидуальной педагогической технологии должен опираться на классификацию-упорядочение многообразия существующих технологий на основе общих и специфических, существенных и случайных, теоретических и практических и других признаков.

Условиями эффективной реализации воспитательных технологий являются: закрепление идеи технологизации воспитания в педагогической культуре образовательной организации как устойчивое одобрение и принятие идеи технологизации в сознании педагогов; вхождение идеи технологий воспитания в организационную культуру образовательной организации; владение педагогами технологиями воспитания как личной профессиональной ценностью, как критерий оценивания своего профессионализма.

<sup>370</sup> Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 288 с. (с. 43-45)

<sup>371</sup> Колесникова И.А. Теория и практика модульного преобразования воспитательной среды образовательного учреждения: учеб.-методич. пособие. / под ред. акад. РАО З.И. Васильевой. СПб., 2009. 204 с.

<sup>372</sup> Кононова С.А. Современные проблемы технологии и методики воспитания личности в образовательной организации // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. №2 (46). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-tehnologii-i-metodiki-vospitaniya-lichnosti-v-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 17.08.2023).

<sup>373</sup> Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005.

### 3.4. ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ

Институциональные особенности организации воспитательной работы рассматриваются в логике полисубъектности воспитания, предложенной Н. Л. Селивановой как характеристики современной ситуации воспитания, когда оно стало сферой взаимодействия таких традиционных субъектов воспитания как семья и школа с различными общественными, культурными, религиозными организациями, политическими партиями и движениями, детскими общественными объединениями, молодежными субкультурными общностями и др.

В целях формирования «многосубъектной картины воспитательного процесса, адекватных ей управленческих и технологических решений»<sup>374</sup>, для обеспечения перехода к полисубъектной стратегии воспитания, конструируется позитивная социально-педагогическая реальность, согласовываются интересы и происходит взаимодействие различных общественных сил по вопросам обучения, воспитания, социализации детей и молодежи. В качестве условия реализации полисубъектной стратегии Н. Л. Селиванова называет понимание и учет воспитательного потенциала субъектов взаимодействия, который она предлагает описывать с помощью модели, включающей пять компонентов<sup>375</sup>, выделенных Д. В. Григорьевым: **аксиологический, телеологический, концептуальный, методический, интерактивный.**

Аксиологический компонент включает ценности, которые лежат в основе воспитательных действий субъекта, и ценности, транслируемые подрастающему поколению). Телеологический компонент включает цели и задачи, которые ставятся в области воспитания и социализации подрастающего поколения. Концептуальный компонент включает ключевые идеи, теории и концепции, обеспечивающие деятельность субъекта в сфере социального воспитания. Методический компонент включает методы, методики и социальные технологии, которые используются субъектом в процессе воспитания. Интерактивный компонент — способность и готовность к взаимодействию с другими субъектами и институтами в целях решения воспитательных задач.

Таким образом, полисубъектность воспитания, задачи организации взаимодействий различных субъектов воспитания требуют определения общего и особенного в организации воспитательной работы различными субъектами данного взаимодействия. К основным субъектам воспитательной работы, институциональная специфика которой будет рассмотрена, мы относим школу, учреждения дополнительного образования, детское движение, организации летнего отдыха и оздоровления, проектные и форумные мероприятия федерального уровня. Каждый из этих субъектов институционального ландшафта организации воспитательной работы в России будет описан в логике предложенной пятикомпонентной модели описания их воспитательного потенциала.

<sup>374</sup> Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике / Н.Л. Селиванова — М., 2010 — 211 с. Стр. 20–21

<sup>375</sup> Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике / Н.Л. Селиванова — М., 2010 — 211 с. Стр. 22

### 3.4.1 СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ

Специфика воспитательной работы в современной школе отражена в Примерной программе воспитания<sup>376</sup>. Согласно Федеральному закону 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и обновленным федеральным государственным стандартам (ФГОС) программа воспитания является частью основных образовательных программ общего образования<sup>377</sup>, цели воспитания детей в образовательных организациях базируются на конституционных и национальных ценностях российского общества.

Фундаментальной основой программы воспитания является **уклад образовательной организации**, который определяет специфику и конкретные формы организации жизни школы. Уклад образовательной организации представляет собой договор между учащимися, родителями, педагогами и другими сотрудниками организации, задающий культуру поведения всех участников процесса воспитания, описывающий запланированные деятельности и социокультурный контекст воспитательной работы. Особенно важно, чтобы ценности уклада образовательной организации разделялись не только сотрудниками образовательных организаций, но и учащимися и их родителями.

Согласно Примерной программе воспитания, главные ценности, которые должны быть сформированы у современного школьника, — это ценности Родины, человека, природы, семьи, дружбы, сотрудничества, знания, здоровья, труда, культуры и красоты. Они находят свое отражение в основных направлениях воспитательной работы образовательных организаций: гражданском, патриотическом, духовно-нравственном, эстетическом, экологическом, трудовом, воспитании ценностей научного познания, физическом воспитании и формировании культуры здорового образа жизни, эмоционального благополучия. Чтобы осуществить главную цель воспитания – полноценное личностное развитие школьников и создание условий для их позитивной социализации на основе базовых ценностей, педагогам нужно будет не только заниматься обучением и воспитанием учащихся, но и конструктивно общаться на эти темы с родителями, объяснять им, к каким результатам может прийти в своем развитии ребенок того или иного возраста. А для обеспечения выполнения главных задач воспитания по каждому из направлений школы будут взаимодействовать с другими организациями региона на основе социального партнерства.

В центре примерной программы воспитания в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) общего образования находится личностное развитие обучающихся, формирование у них системных знаний о различных аспектах развития России и мира. Одним из результатов реализации программы станет приобщение обучающихся к российским традиционным духовным ценностям, правилам и нормам поведения в российском обществе.

Процесс воспитания в образовательной организации основывается на следующих **принципах взаимодействия педагогических работников и обучающихся**:

1. неукоснительное соблюдение законности и прав семьи и обучающегося, соблюдения конфиденциальности информации об обучающемся и семье, приоритета безопасности обучающегося при нахождении в образовательной организации;
2. ориентир на создание в образовательной организации психологически комфортной среды для каждого обучающегося и взрослого, без которой невозможно конструк-

<sup>376</sup> Примерная программа воспитания [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/22fe797a18bd6d7c0048d80e0a69cfe1.pdf?ysclid=lkasv7o413533293008> (дата обращения: 20.07.2023)

<sup>377</sup> Федеральный закон от 31.07.2020 г. «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://static.government.ru/media/acts/files/1202007310075.pdf> (дата обращения: 20.07.2023)

- тивное взаимодействие обучающихся и педагогических работников;
3. реализация процесса воспитания главным образом через создание в школе детско-взрослых общностей, которые бы объединяли обучающихся и педагогических работников яркими и содержательными событиями, общими позитивными эмоциями и доверительными отношениями друг к другу;
  4. организация основных совместных дел обучающихся и педагогических работников как предмета совместной заботы и взрослых, и обучающихся;
  5. системность, целесообразность и нешаблонность воспитания как условия его эффективности.

Современный национальный воспитательный идеал — это 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<sup>378</sup>.

Исходя из этого воспитательного идеала, а также основываясь на базовых для нашего общества ценностях (таких как семья, труд, отечество, природа, мир, знания, культура, здоровье, человек) формулируется общая *цель воспитания* в общеобразовательной организации — личностное развитие обучающихся, проявляющееся:

1. в усвоении ими знаний основных норм, которые общество выработало на основе этих ценностей (то есть, в усвоении ими социально значимых знаний);
2. в развитии их позитивных отношений к этим общественным ценностям (то есть в развитии их социально значимых отношений);
3. в приобретении ими соответствующего этим ценностям опыта поведения, опыта применения сформированных знаний и отношений на практике (то есть в приобретении ими опыта осуществления социально значимых дел).

Данная цель ориентирует педагогических работников не на обеспечение соответствия личности обучающегося единому уровню воспитанности, а на обеспечение позитивной динамики развития его личности. В связи с этим важно сочетание усилий педагогического работника по развитию личности обучающегося и усилий самого обучающегося по своему саморазвитию. Их сотрудничество, партнерские отношения являются важным фактором успеха в достижении цели.

Конкретизация общей цели воспитания применительно к возрастным особенностям обучающихся выделена в примерной программе воспитания следующими целевыми приоритетами<sup>379</sup>, которым необходимо уделять большее внимание на разных уровнях общего образования.

1. В воспитании обучающихся младшего школьного возраста (уровень начального общего образования) таким целевым приоритетом является создание благоприятных условий для усвоения обучающимися социально значимых знаний – знаний основных норм и традиций того общества, в котором они живут.

Выделение данного приоритета связано с особенностями обучающихся младшего школьного возраста: с их потребностью самоутвердиться в своем новом социальном статусе обучающегося, научиться соответствовать предъявляемым к носителям данного статуса нормам и принятым традициям поведения, которые станут базой для развития социально значимых отношений обучающихся и накопления ими опыта осуществления социально

<sup>378</sup> Российская этнопедагогика: 2000–е годы (Реферативный обзор) // Этнокультурные процессы в России на рубеже XX– XXI веков. 2006. №2006. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskaya-etnopedagogika-2000-e-gody-referativnyy-obzor> (дата обращения: 19.10.2023)

<sup>379</sup> Примерная программа воспитания [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/22fe797a18bd6d7c0048d80e0a69cfe1.pdf?ysclid=lkasv7o413533293008> (дата обращения: 20.07.2023)

значимых дел и в дальнейшем, в подростковом и юношеском возрасте. К наиболее важным из них относятся следующие:

- быть любящим, послушным и отзывчивым сыном (дочерью), братом (сестрой), внуком (внучкой);
- уважать старших и заботиться о младших членах семьи;
- выполнять посильную для обучающегося домашнюю работу, помогая старшим;
- быть трудолюбивым, следуя принципу «делу — время, потехе — час» как в учебных занятиях, так и в домашних делах, доводить начатое дело до конца;
- знать и любить свою Родину – свой родной дом, двор, улицу, город, село, свою страну;
- беречь и охранять природу (ухаживать за комнатными растениями в классе или дома, заботиться о своих домашних питомцах и, по возможности, о бездомных животных в своем дворе; подкармливать птиц в морозные зимы; не засорять бытовым мусором улицы, леса, водоемы);
- проявлять миролюбие — не затевать конфликтов и стремиться решать спорные вопросы, не прибегая к силе;
- стремиться узнавать что-то новое, проявлять любознательность, ценить знания;
- быть вежливым и опрятным, скромным и приветливым;
- соблюдать правила личной гигиены, режим дня, вести здоровый образ жизни; уметь сопереживать, проявлять сострадание к попавшим в беду;
- стремиться устанавливать хорошие отношения с другими людьми;
- уметь прощать обиды, защищать слабых, по мере возможности помогать нуждающимся в этом людям;
- уважительно относиться к людям иной национальной или религиозной принадлежности, иного имущественного положения, людям с ограниченными возможностями здоровья;
- быть уверенным в себе, открытым и общительным, не стесняться быть в чем-то непохожим на других;
- уметь ставить перед собой цели и проявлять инициативу, отстаивать свое мнение и действовать самостоятельно, без помощи старших.

Знание обучающимся младших классов данных социальных норм и традиций, понимание важности следования им имеет особое значение для обучающегося этого возраста, поскольку облегчает его вхождение в широкий социальный мир, в открывающуюся ему систему общественных отношений.

2. В воспитании обучающихся подросткового возраста (уровень основного общего образования) таким приоритетом является создание благоприятных условий для развития социально значимых отношений обучающихся, и, прежде всего, ценностных отношений:

- к семье как главной опоре в жизни человека и источнику его счастья;
- к труду как основному способу достижения жизненного благополучия человека, залогом его успешного профессионального самоопределения и ощущения уверенности в завтрашнем дне;
- к своему Отечеству, своей малой и большой Родине как месту, в котором человек вырос и познал первые радости и неудачи, которая завещана ему предками и которую нужно оберегать;
- к природе как источнику жизни на Земле, основе самого ее существования, нуждающейся в защите и постоянном внимании со стороны человека;
- к миру как главному принципу человеческого общежития, условию крепкой дружбы, налаживания отношений с коллегами по работе в будущем и создания

- благоприятного микроклимата в своей собственной семье;
- к знаниям как интеллектуальному ресурсу, обеспечивающему будущее человека, как результату кропотливого, но увлекательного учебного труда;
- к культуре как духовному богатству общества и важному условию ощущения человеком полноты проживаемой жизни, которое дают ему чтение, музыка, искусство, театр, творческое самовыражение;
- к здоровью как залогом долгой и активной жизни человека, его хорошего настроения и оптимистичного взгляда на мир;
- к окружающим людям как безусловной и абсолютной ценности, как равноправным социальным партнерам, с которыми необходимо выстраивать доброжелательные и взаимоподдерживающие отношения, дающие человеку радость общения и позволяющие избегать чувства одиночества;
- к самим себе как хозяевам своей судьбы, самоопределяющимся и самореализующимся личностям, отвечающим за свое собственное будущее.

Данный ценностный аспект человеческой жизни чрезвычайно важен для личностного развития обучающегося, так как именно ценности во многом определяют его жизненные цели, его поступки, его повседневную жизнь. В этом возрасте особую значимость для обучающихся приобретает становление их собственной жизненной позиции, собственных ценностных ориентаций. Подростковый возраст – наиболее удачный возраст для развития социально значимых отношений обучающихся.

3. В воспитании обучающихся юношеского возраста (уровень среднего общего образования) таким приоритетом является создание благоприятных условий для приобретения обучающимися опыта осуществления социально значимых дел. Выделение данного приоритета связано с особенностями обучающихся юношеского возраста: с их потребностью в жизненном самоопределении, в выборе дальнейшего жизненного пути, который открывается перед ними на пороге самостоятельной взрослой жизни. Сделать правильный выбор старшеклассникам поможет имеющийся у них реальный практический опыт, который они могут приобрести в том числе и в школе. Важно, чтобы опыт оказался социально значимым, так как именно он поможет гармоничному вхождению обучающихся во взрослую жизнь окружающего их общества:

- опыт дел, направленных на заботу о своей семье, родных и близких;
- трудовой опыт, опыт участия в производственной практике;
- опыт дел, направленных на пользу своему родному городу или селу, стране
- в целом, опыт деятельного выражения собственной гражданской позиции;
- опыт природоохранных дел;
- опыт разрешения возникающих конфликтных ситуаций в школе, дома или на улице;
- опыт самостоятельного приобретения новых знаний, проведения научных исследований, опыт проектной деятельности;
- опыт изучения, защиты и восстановления культурного наследия человечества,
- опыт создания собственных произведений культуры, опыт творческого самовыражения;
- опыт ведения здорового образа жизни и заботы о здоровье других людей;
- опыт оказания помощи окружающим, заботы о малышах или пожилых людях, волонтерский опыт;
- опыт самопознания и самоанализа, опыт социально приемлемого самовыражения и самореализации.

Выделение в общей цели воспитания целевых приоритетов, связанных с возрастными

особенностями воспитанников, не означает игнорирования других составляющих общей цели воспитания. Приоритет — это то, чему педагогическим работникам, работающим с обучающимися конкретной возрастной категории, предстоит уделять большее, но не единственное внимание.

Достижению поставленной цели воспитания обучающихся будет способствовать решение следующих основных задач:

1. реализовывать воспитательные возможности общешкольных ключевых дел, поддерживать традиции их коллективного планирования, организации, проведения и анализа в школьном сообществе;
2. реализовывать потенциал классного руководства в воспитании обучающихся, поддерживать активное участие классных сообществ в жизни школы;
3. вовлекать обучающихся в кружки, секции, клубы, студии и иные объединения, работающие по школьным программам внеурочной деятельности, реализовывать их воспитательные возможности;
4. использовать в воспитании обучающихся возможности школьного урока, поддерживать использование на уроках интерактивных форм занятий с обучающимися;
5. инициировать и поддерживать ученическое самоуправление – как на уровне школы, так и на уровне классных сообществ;
6. поддерживать деятельность функционирующих на базе школы детских общественных объединений и организаций;
7. организовывать для обучающихся экскурсии, экспедиции, походы и реализовывать их воспитательный потенциал;
8. организовывать профориентационную работу с обучающимися;
9. организовать работу школьных медиа, реализовывать их воспитательный потенциал;
10. развивать предметно-эстетическую среду школы и реализовывать ее воспитательные возможности;
11. организовать работу с семьями обучающихся, их родителями или законными представителями, направленную на совместное решение проблем личностного развития обучающихся.

Планомерная реализация поставленных задач направлена на организацию в школе интересной и событийно насыщенной жизни обучающихся и педагогических работников, что станет эффективным способом профилактики антисоциального поведения обучающихся.

Практическая реализация цели и задач воспитания осуществляется в рамках школы через ряд мероприятий, именуемых в «Примерной программе...» ключевыми делами.

#### **На уровне образовательной организации:**

1. разновозрастные сборы — ежегодные многодневные выездные события, включающие комплекс коллективных творческих дел, в процессе которых складывается особая детско-взрослая общность, характеризующаяся доверительными, поддерживающими взаимоотношениями, ответственным отношением к делу, атмосферой эмоционально-психологического комфорта, доброго юмора и общей радости;
2. общешкольные праздники – ежегодно проводимые творческие (театрализованные, музыкальные, литературные и т.п.) дела, связанные со значимыми для обучающихся и педагогических работников знаменательными датами, в которых участвуют все классы школы;
3. торжественные ритуалы посвящения, связанные с переходом обучающихся на следующую ступень образования, символизирующие приобретение ими новых соци-



- альных статусов в школе и развивающие школьную идентичность обучающихся;
4. капустники – театрализованные выступления педагогических работников, родителей и обучающихся с элементами доброго юмора, пародий, импровизация на темы жизни обучающихся и педагогических работников. Они создают в школе атмосферу творчества и неформального общения, способствуют сплочению детского, педагогического и родительского сообществ школы;
  5. церемонии награждения (по итогам года) обучающихся и педагогических работников за активное участие в жизни школы, защиту чести школы в конкурсах, соревнованиях, олимпиадах, значительный вклад в развитие школы. Это способствует поощрению социальной активности обучающихся, развитию позитивных межличностных отношений между педагогическими работниками и воспитанниками, формированию чувства доверия и уважения друг к другу.

#### **На уровне классов:**

1. выбор и делегирование представителей классов в общешкольные советы дел, ответственных за подготовку общешкольных ключевых дел;
2. участие школьных классов в реализации общешкольных ключевых дел;
3. проведение в рамках класса итогового анализа обучающимися общешкольных ключевых дел, участие представителей классов в итоговом анализе проведенных дел на уровне общешкольных советов дела.

#### **На уровне обучающихся:**

1. вовлечение по возможности каждого обучающегося в ключевые дела школы в одной из возможных для них ролей (сценарист, постановщик, исполнитель, ведущий, декоратор, музыкальный редактор, корреспондент, ответственный за костюмы и оборудование, ответственный за приглашение и встречу гостей и т.д.);
2. индивидуальная помощь обучающемуся (при необходимости) в освоении навыков подготовки, проведения и анализа ключевых дел;
3. наблюдение за поведением обучающегося в ситуациях подготовки, проведения и анализа ключевых дел, за его отношениями со сверстниками, старшими и младшими обучающимися, с педагогическими работниками и другими взрослыми;
4. при необходимости коррекция поведения обучающегося через частные беседы с ним, через включение его в совместную работу с другими обучающимися, которые могли бы стать хорошим примером для обучающегося, через предложение взять в следующем ключевом деле на себя роль ответственного за тот или иной фрагмент общей работы.

#### **Работа с классным коллективом:**

1. инициирование и поддержка участия класса в общешкольных ключевых делах, оказание необходимой помощи обучающимся в их подготовке, проведении и анализе;
2. организация интересных и полезных для личностного развития обучающегося, совместных дел с обучающимися вверенного ему класса (познавательной, трудовой, спортивно-оздоровительной, духовно-нравственной, творческой, профориентационной направленности), позволяющие с одной стороны, – вовлечь в них обучающихся с самыми разными потребностями и тем самым дать им возможность самореализоваться в них, а с другой, – установить и упрочить доверительные отношения с обучающимися класса, стать для них значимым взрослым, задающим образцы поведения в обществе;

3. проведение классных часов как часов плодотворного и доверительного
4. общения педагогического работника и обучающихся, основанных на принципах уважительного отношения к личности обучающегося, поддержки активной позиции каждого обучающегося в беседе, предоставления обучающимся возможности обсуждения и принятия решений по обсуждаемой проблеме, создания благоприятной среды для общения;
5. сплочение коллектива класса через: игры и тренинги на сплочение и командообразование; однодневные и многодневные походы и экскурсии, организуемые классными руководителями и родителями; празднования в классе дней рождения обучающихся, включающие в себя подготовленные ученическими микрогруппами поздравления, сюрпризы, творческие подарки и розыгрыши; регулярные внутриклассные «огоньки» и вечера, дающие каждому обучающемуся возможность рефлексии собственного участия в жизни класса;
6. выработка совместно с обучающимися законов класса, помогающих обучающимся освоить нормы и правила общения, которым они должны следовать в школе.

#### **Индивидуальная работа с обучающимися:**

1. изучение особенностей личностного развития обучающихся класса через наблюдение за поведением обучающихся в их повседневной жизни, в специально создаваемых педагогических ситуациях, в играх, погружающих обучающегося в мир человеческих отношений, в организуемых педагогическим работником беседах по тем или иным нравственным проблемам; результаты наблюдения сверяются с результатами бесед классного руководителя с родителями обучающихся, учителями – предметниками, а также (при необходимости) – со школьным психологом;
2. поддержка обучающегося в решении важных для него жизненных проблем (налаживание взаимоотношений с одноклассниками или педагогическими работниками, выбор профессии, организации высшего образования и дальнейшего трудоустройства, успеваемость и т.п.), когда каждая проблема трансформируется классным руководителем в задачу для обучающегося, которую они совместно стараются решить;
3. индивидуальная работа с обучающимися класса, направленная на заполнение ими личных портфолио, в которых обучающиеся не просто фиксируют свои учебные, творческие, спортивные, личностные достижения, но и в ходе индивидуальных неформальных бесед с классным руководителем в начале каждого года планируют их, а в конце года – вместе анализируют свои успехи и неудачи;
4. коррекция поведения обучающегося через частные беседы с ним, его родителями или законными представителями, с другими обучающимися класса; через включение в проводимые школьным психологом тренинги общения; через предложение взять на себя ответственность за то или иное поручение в классе.

Целенаправленная воспитательная работа в школе предполагает использование педагогическими работниками воспитательного потенциала урока, который реализуется через<sup>380</sup>:

1. установление доверительных отношений между педагогическим работником и его обучающимися, способствующих позитивному восприятию обучающимися требований и просьб педагогического работника, привлечению их внимания к обсуждае-

---

<sup>380</sup> Примерная программа воспитания [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/22fe797a18bd6d7c0048d80e0a69cfe1.pdf?ysclid=lkasv7o413533293008> (дата обращения: 20.07.2023)

- мой на уроке информации, активизации их познавательной деятельности;
2. побуждение обучающихся соблюдать на уроке общепринятые нормы поведения, правила общения со старшими (педагогическими работниками) и сверстниками (обучающимися), принципы учебной дисциплины и самоорганизации;
  3. привлечение внимания обучающихся к ценностному аспекту изучаемых на уроках явлений, организация их работы с получаемой на уроке социально значимой информацией – инициирование ее обсуждения, высказывания обучающимися своего мнения по ее поводу, выработки своего к ней отношения;
  4. использование воспитательных возможностей содержания учебного предмета через демонстрацию обучающимся примеров ответственного, гражданского поведения, проявления человеколюбия и добросердечности, через подбор соответствующих текстов для чтения, задач для решения, проблемных ситуаций для обсуждения в классе;
  5. применение на уроке интерактивных форм работы с обучающимися: интеллектуальных игр, стимулирующих познавательную мотивацию обучающихся; дидактического театра, где полученные на уроке знания обыгрываются в театральных постановках; дискуссий, которые дают обучающимся возможность приобрести опыт ведения конструктивного диалога; групповой работы или работы в парах, которые учат обучающихся командной работе и взаимодействию с другими обучающимися;
  6. включение в урок игровых процедур, которые помогают поддержать
  7. мотивацию обучающихся к получению знаний, налаживанию позитивных межличностных отношений в классе, помогают установлению доброжелательной атмосферы во время урока;
  8. организация шефства мотивированных и эрудированных обучающихся над их неуспевающими одноклассниками, дающего обучающимся социально значимый опыт сотрудничества и взаимной помощи;
  9. инициирование и поддержка исследовательской деятельности обучающихся в рамках реализации ими индивидуальных и групповых исследовательских проектов, что даст обучающимся возможность приобрести навык самостоятельного решения теоретической проблемы, навык генерирования и оформления собственных идей, навык уважительного отношения к чужим идеям, оформленным в работах других исследователей, навык публичного выступления перед аудиторией, аргументирования и отстаивания своей точки зрения.

П. В. Степанов выделяет три основания, на которых зиждется методика воспитания на уроке<sup>381</sup>.

Во-первых, установление уважительных и доверительных отношений с учениками. Именно это поможет педагогу стать для детей значимым взрослым, который сможет предъявлять детям свои ценности, свои жизненные принципы, свое поведение в качестве образцов для подражания. На развитие личности ребенка в большей мере влияют те люди, с которыми он чувствует свою общность. Взаимодействуя с самыми разными социальными субъектами, ребенок включается в коммуникацию с носителями не только различных, но иногда даже и противоречащих друг другу ценностей. Именно поэтому учителю необходимо создать чувство общности с ребенком, то есть стараться стать значимым, интересным — благодаря своим увлечениям, знаниям, профессионализму, характеру, своей

---

<sup>381</sup> Степанов П.В. Воспитание на уроке: как сделать его эффективным / И.В. Степанова, П.В. Степанов, И.С. Парфенова // Воспитание как стратегический национальный приоритет: международный научно-образовательный форум. Часть 4 / Уральский государственный педагогический университет ; главный редактор Б. М. Игошев. – Екатеринбург : [б. и.], 2021. — С. 223–224.

незаурядности. Тогда он сможет оказывать влияние на личностное развитие ребенка.

Во-вторых, увлечение учеников совместной деятельностью. Посещение уроков — обязанность школьника, которая не всегда совпадает с его интересами. Однако эффективно влиять на ребенка можно тогда, когда он увлечен совместной работой с педагогом. Увлечь ребенка – значит сделать так, чтобы у ребенка появилось желание, внутренняя мотивация к участию в деятельности, чтобы она направлялась не внешними стимулами, а внутренним побуждением, имеющим для ребенка личностный смысл. Этому способствует разнообразие форм деятельности на уроках: всевозможных игр, бесед, дискуссий, викторин, групповой работы, элементов театрализации, анализа проблемных ситуаций и т.д. Такое разнообразие поможет педагогу заинтересовать детей с самыми разными интересами и потребностями, создавать условия для преодоления повседневной рутины.

Кроме того, педагогу необходимо помнить, что обращение к личному опыту, увлечениям, интересам школьников всегда находит у них живой отклик и повышает их интерес к взаимодействию. Сделать урок интересным помогут и небольшие, но привлекательные для детей традиции или ритуалы, которые настраивали бы школьников на позитивный лад, снимали психологическое напряжение, позволяли легко включиться в урок.

В-третьих, наполнение коммуникации на уроке ценностно-ориентированным содержанием. Необходимо придать коммуникации не только познавательную, но и нравственную направленность, побуждающую школьников приобретать социально значимые знания, отношения, опыт. Воспитание нельзя сводить к морально-этическому просвещению школьников. Важно организовать на уроке обсуждение этой информации: предложить ребятам высказать по ее поводу свое мнение, соотнести его с мнениями одноклассников или известных людей. Следует добиваться, чтобы ребенок занимал здесь активную позицию: обозначал ее, аргументировал, спорил, сомневался, доказывал, отстаивал свою точку зрения во взаимодействии с другими детьми и взрослыми.

Воспитывающая коммуникация — это повседневная коммуникация учителя с учениками, связанная с решением огромного количества организационных вопросов и ситуаций, сопровождающих урок. Педагогу очень важно демонстрировать личный пример поведения воспитанного человека.

Традиционной особенностью воспитательной работы в школе является детское самоуправление. Поддержка детского самоуправления в школе помогает педагогическим работникам воспитывать в обучающихся инициативность, самостоятельность, ответственность, трудолюбие, чувство собственного достоинства, а обучающимся – предоставляет широкие возможности для самовыражения и самореализации. Это то, что готовит их к взрослой жизни. Поскольку обучающимся младших и подростковых классов не всегда удается самостоятельно организовать свою деятельность, детское самоуправление иногда и на время может трансформироваться (посредством введения функции педагога-куратора) в детско-взрослое самоуправление.

Детское самоуправление в школе осуществляется на трех уровнях<sup>382</sup>.

#### **На уровне школы:**

1. через деятельность выборного Совета обучающихся, создаваемого для учета мнения обучающихся по вопросам управления образовательной организацией и принятия административных решений, затрагивающих их права и законные интересы;

---

<sup>382</sup> Федеральный закон от 31.07.2020 г. «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://static.government.ru/media/acts/files/1202007310075.pdf> (дата обращения: 20.07.2023)

2. через деятельность Совета старост, объединяющего старост классов для облегчения распространения значимой для обучающихся информации и получения обратной связи от классных коллективов;
3. через работу постоянно действующего школьного актива, иницилирующего и организуемого проведение лично значимых для обучающихся событий (соревнований, конкурсов, фестивалей, капустников, флешмобов и т.п.);
4. через деятельность творческих советов дела, отвечающих за проведение тех или иных конкретных мероприятий, праздников, вечеров, акций и т.п.;
5. через деятельность созданной из наиболее авторитетных старшеклассников и курируемой школьным психологом группы по урегулированию конфликтных ситуаций в школе.

#### На уровне классов:

1. через деятельность выборных по инициативе и предложениям обучающихся класса лидеров (например, старост, дежурных командиров), представляющих интересы класса в общешкольных делах и призванных координировать его работу с работой общешкольных органов самоуправления и классных руководителей;
2. через деятельность выборных органов самоуправления, отвечающих за различные направления работы класса (например – штаб спортивных дел, штаб творческих дел, штаб работы с обучающимися младших классов);
3. через организацию на принципах самоуправления жизни детских групп, отправляющихся в походы, экспедиции, на экскурсии, осуществляемую через систему распределенных среди участников ответственных должностей.

#### На индивидуальном уровне:

1. через вовлечение обучающихся в планирование, организацию, проведение и анализ общешкольных и внутриклассных дел;
2. через реализацию обучающимися, взявшими на себя соответствующую роль, функций по контролю за порядком и чистотой в классе, уходом за классной комнатой, комнатными растениями и т.п.

Мониторинг хода и результатов воспитательной работы осуществляется посредством самоанализа<sup>383</sup>. Самоанализ организуемой в школе воспитательной работы осуществляется по выбранным самой школой направлениям и проводится с целью выявления основных проблем школьного воспитания и последующего их решения.

Самоанализ осуществляется ежегодно силами самой образовательной организации с привлечением (при необходимости и по самостоятельному решению администрации образовательной организации) внешних экспертов.

Основными принципами, на основе которых осуществляется самоанализ воспитательной работы в школе, являются:

1. принцип гуманистической направленности осуществляемого анализа, ориентирующий экспертов на уважительное отношение как к воспитанникам, так и к педагогическим работникам, реализующим воспитательный процесс;
2. принцип приоритета анализа сущностных сторон воспитания, ориентирующий экспертов на изучение не количественных его показателей, а качественных — таких как содержание и разнообразие деятельности, характер обращения и отношения между

<sup>383</sup> Примерная программа воспитания [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/22fe797a18bd6d7c0048d80e0a69cfe1.pdf?ysclid=lkasv7o413533293008> (дата обращения: 20.07.2023)

- обучающимися и педагогическими работниками;
3. принцип развивающего характера осуществляемого анализа, ориентирующий экспертов на использование его результатов для совершенствования воспитательной деятельности педагогических работников: грамотной постановки ими цели и задач воспитания, умелого планирования своей воспитательной работы, адекватного подбора видов, форм и содержания их совместной с обучающимися деятельности;
  4. принцип раздельной ответственности за результаты личностного развития обучающихся – это результат как социального воспитания, так и стихийной социализации и саморазвития обучающихся.

При оценке результатов воспитания, социализации и саморазвития обучающихся внимание педагогических работников сосредотачивается на следующих вопросах:

- Какие прежде существовавшие проблемы личностного развития обучающихся удалось решить за минувший учебный год?
- Какие проблемы решить не удалось и почему?
- Какие новые проблемы появились, над чем далее предстоит работать педагогическому коллективу?

Итогом самоанализа организуемой в школе воспитательной работы является перечень выявленных проблем, над которыми предстоит работать педагогическому коллективу.

Одна из форм воспитания детей в школе, которая имеет большие возможности для комплексного решения среди прочих и воспитательных задач, – группы продленного дня. Группы продленного дня в школе являются формой организации внеурочного времени учащихся младших классов. Продлённый день в школе способствует формированию воспитывающей образовательной среды. Данная работа определяет особенности организации работы в группе продлённого дня, обозначает чёткие задачи педагога в формировании необходимого распорядка внеурочного времени школьников.

Группа продленного дня – это объединение учащихся одного или нескольких классов под руководством педагога, организующего с ними ежедневно занятия во внеурочное время в соответствии с установленным режимом работы. Основным принципом организации групп – добровольность. Обязательность режима означает, что все без исключения участники образовательного процесса (как дети, так и взрослые, включая родителей) должны строго следовать режимным требованиям<sup>384</sup>.

Календарно–тематический план работы групп продленного дня составляется на год и учебную четверть с выделением каждой учебной недели. Он должен быть согласован с годовым планом работы школы.

Одним из основных этапов в режиме группы продленного дня является самоподготовка. Самоподготовка – организационная форма учебной деятельности в условиях продленного дня по выполнению домашнего задания под руководством воспитателя, в ходе которой целенаправленно формируются навыки самостоятельной работы.

Воспитательным потенциалом в работе группы продленного дня обладают различные виды прогулок, такие как: прогулка с целью наблюдения за сезонными изменениями в природе, прогулка–«задача», которая предусматривает решение практической задачи, например, определить расстояние, величину или высоту предмета и т.п., прогулка–«фантазия»: сделать зарисовку, изготовить поделку из природного материала, сплести венок, корзину, составить букет из листьев (цветков, веток), придумать сказку, стихотворение и т.д. Именно прогулка, а никакое иное занятие в режиме продленного дня, дает ребенку воз-

---

<sup>384</sup> Продленный день в школе: режим и организация досуга. / Под. ред. О.А. Лосевой. – М., 1991. – С. 48.

возможность почувствовать себя участником жизни<sup>385</sup>.

Кроме задач по сохранению здоровья и формированию здорового образа жизни, интеллектуального, физического, эстетического развития детей в различных кружках особое место в режиме групп продленного дня отведено мероприятиям досугового направления и организации работы с детьми по интересам (беседы, викторины, конкурсы). Задача воспитателей – сделать досуг ребят интересным, насыщенным, разнообразным.

В работе группы продленного дня используются все ресурсы воспитательного пространства школы: экскурсии в музей школы, в комнату боевой и трудовой славы и пр. Есть возможности организовывать экскурсии по родному городу (селу), в другие города, посещать театры, цирки, музеи, выставки, проводить беседы на различные гражданско-патриотические темы.

Критерии и показатели сформированности уровня воспитанности выражаются в проявлении учащихся интереса к вне учебной эстетической деятельности, эстетических чувств, взаимосвязи эстетических и нравственных знаний, творческой эстетически-мотивированной деятельности. Воспитательная работа строится на основе её планирования. Существует взаимосвязь между всеми направлениями воспитания, как единой системы и в то же время важность и целостность каждой.

Проект «Школа Минпросвещения России»<sup>386</sup> определяет в числе прочих и перспективы развития школы в сфере воспитания, ориентирован на обеспечение высоких образовательных результатов и формирование российской гражданской идентичности обучающихся на основе применения передовых отечественных практик в системе образования.

Плотность (частота событий) в воспитательном пространстве — наиболее яркий и внешне легко определяемый параметр, структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности воспитательного пространства развивающими личность условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления.

Согласно Проекту «Школа Минпросвещения России» компонент Воспитание содержит следующие критерии единого образовательного пространства (разрабатываемые документы):

- рабочая программа воспитания;
- Календарный план воспитательной работы;
- Программа работы с родителями;
- Комплект государственной символики (флаг, герб);
- Общая концепция организации внутришкольного пространства;
- Бренд (узнаваемый стиль);
- Гимн школы;
- Уголки с государственной символикой в классных кабинетах;
- Медиацентр (школьное ТВ, школьное радио, школьная газета);
- Проект «Орлята России»;
- Первичное отделение РДШ;
- Представительства детских и молодежных общественных объединений («Юнармия», «Большая перемена» и др.);

---

<sup>385</sup> Байкова Л.А. Гребенкина Л.К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. М.: Пед. Общ-во России. 2000. – С. 66–67.

<sup>386</sup> Концепция проекта «Школа Минпросвещения России» от 08.04.2022 г. «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» URL : <https://smp.edu.ru/concept> (дата обращения 25.08.2023)

- Совет обучающихся;
- Штаб воспитательной работы;
- Совет родителей/Совет отцов;
- Советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями;
- Повышение квалификации педагогических работников в сфере воспитания;
- Летние тематические смены в школьном лагере;
- Наличие комнаты/уголка «Большой перемены».

Проект «Школа Минпросвещения России» наряду с другими включает направление «Воспитание», которое предусматривает развитие личностных качеств обучающихся в соответствии с приоритетами государственной политики в сфере воспитания на основе российских традиционных духовно-нравственных ценностей, правил и норм поведения, принятых в российском обществе, формирование у обучающихся патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде.

Взаимодействия школы с основным социальным институтом воспитания — детским движением имеет определённые особенности. Материалы исследователей детского движения, выявленные ими основные закономерности и модели взаимодействия позволяют сформировать целостную картину. Т. В. Трухачева<sup>387</sup> выделяет три модели детского общественного объединения на основе характера его взаимодействия со школой, которые мы рассматриваем в связи с пятью типами взаимодействия школы и детского объединения<sup>388</sup>.

Первый тип взаимодействия детского объединения и школы назван авторами «независимое развитие». Данный тип характерен для первоначального этапа становления детского движения в дореволюционный период и ранний советский период, когда, например, первые пионерские отряды создавались на фабриках и заводах. Отчасти данный тип взаимодействия характерен и для периода после 1992 г. Это самый благоприятный период для сохранения специфики деятельности детского движения, которая осложняется контекстами решения задач кадрового обеспечения движения, вовлечения большего числа участников, наличия соответствующей инфраструктуры.

Второй тип — «растворение школы в детской общественной организации», просуществовал достаточно короткий период времени в начале 1920-х гг. и был обусловлен конкретно-историческими задачами послереволюционного этапа строительства нового мира, воспитания нового человека, когда школа и педагогические работники сохраняли определённые традиции, не отвечающие новым задачам. На некоторое время появилась идея о возможности заменить школу как институт воспитания детским движением. Н. К. Крупская именно в этот период выступала за независимое развитие этих двух институтов, обосновывала их самоценность и роль в обществе: «дороги советской школы и детдвижения идут разными путями в одном направлении», «Было бы ошибкой стремиться слить воедино шко-

<sup>387</sup> Основы социокинетики детства: Пособие для тех, кто обучает взрослых организаторов детских общественных объединений и для тех, кто обеспечивает государственную поддержку развития детского общественного движения/ Сост., ред. Т.В.Трухачева, А.Г.Кирпичник. – М., 2009. – 528 с.

<sup>388</sup> Основы социокинетики детства: Пособие для тех, кто обучает взрослых организаторов детских общественных объединений и для тех, кто обеспечивает государственную поддержку развития детского общественного движения/ Сост., ред. Т.В.Трухачева, А.Г.Кирпичник. – М., 2009. – 528 с.



лу и детдвижение: школа никогда не может заменить собой самостоятельное движение...»<sup>389</sup>

“Растворение детской организации в школе” — наиболее устойчивый и продолжительный в своем историческом развитии тип взаимосвязи начался с 1930-х гг., когда стала проводится работа по переводу детских объединений на базу школ с укреплением школы как основного образовательного института с последовательной формализацией всех внутренних процессов по образцу дореволюционной гимназии.

Период 1950-х — начало 1960-х гг. хотя и развивался в общей логике, с сохранением основной тенденции предыдущего периода в массовой школе и официальной генеральной линии развития, педагогическая общественность очень активно включилась в создание и развитие альтернативных практик деятельности детских объединений. Это позволила автором данной типологии назвать четвертый период “Партнерство”.

Пятый тип взаимодействия — “приоритет государственного влияния над общественным” мы относим к середине 1960-х гг. и до 1989 г., когда пионерская организация перестала быть “единой и единственной”, отличается ослаблением потребности в общественном факторе в общем развитии школы и детского движения.

Три модели детского общественного объединения соответственно можно соотнести с представленными пятью типами взаимодействия следующим образом. Внешкольная модель характерна для условий существования организации в масштабе всей страны, школьная модель характерна для периода отсутствия единой массовой организации, когда отдельная образовательная организации решает для себя вопросы с созданием и развитием детского объединения самостоятельно. Это характерно для периода после 1992 г., так же как и так называемая пришкольная модель.

**Школьная модель детского общественного объединения** содержит в себе такие достоинства, как устойчивость, высокий уровень доверия между всеми субъектами, сильные традиции и стабильность развития. Недостатками являются – замкнутость пространства, отсутствие конкуренции и новизны, решениями для преодоления которых может быть включенность данной модели детского объединения в федеральную повестку детского движения — конкурсы, проекты и пр.

Суть пришкольной модели детского общественного объединения раскрывается через модель социального партнерства, когда школа предоставляет свои возможности для партнеров и на своей базе создает спортклубы, театральные студии, туристические объединения и пр. К недостаткам этой модели относятся – традиционно узкая направленность влияния на личностной развитие, нет отличия форм организации от того что принято, например, в спортивной секции, с фокусом на предметную деятельность, развитие определенного типа навыков. Расширение демократических начал, целенаправленное включение различных видов деятельности, отличных от фокуса или в его рамках (волонтерские проекты для танцевального коллектива — концерт для пожилых людей, мастер-классы и праздники для детей-сирот и пр.) являются решениями для преодоления недостатков пришкольной модели детского общественного объединения.

**Внешкольная модель детского общественного объединения** характеризуется такими достоинствами, как наличие программ детских движений и объединений, опирающихся на большое число участников и обладающих хорошей методической проработанностью, которые удобны для распространения, опираются на опыт многих лидеров и чутко реагируют на изменения тенденций. Это дает возможность школьной модели выходить за локальные рамки. Недостатки внешкольной модели в том, что программа дет-

---

<sup>389</sup> Крупская Н.К. Пионердвижение (тезисы доклада на партсовещании по народному образованию) // Педагогические сочинения в десяти томах. Т.5. М.: АПН РСФСР, 1959. С. 92.

ских движений может не совпадать с программой школьных мероприятий, что, в свою очередь, требует от школы большей компетентности, такта педагогических работников и демократичности в управлении. Необходима интеграция готовых решений детских движений под свои условия и потребности; развитие открытости, прозрачности, демократичности, уровня коммуникативной компетентности от всех сотрудников и развитие системы управления в школе.

### 3.4.2. ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современные особенности организации воспитательной работы в учреждениях дополнительного образования отражены в Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г., утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. №678–р<sup>390</sup>. Целями развития дополнительного образования детей являются создание условий для самореализации и развития талантов детей, а также воспитание высоконравственной, гармонично развитой и социально ответственной личности.

Согласно приказу Министерства просвещения Российской Федерации от 03.09.2019 г. №467 «Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей»<sup>391</sup> и приказу Министерства просвещения Российской Федерации от 02.02.2021 №38 «О внесении изменений в Целевую модель развития региональных систем дополнительного образования детей, утвержденную приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 3 сентября 2019 г. № 467»<sup>392</sup>, формирование ведущей роли дополнительного образования детей в системе образования субъектов Российской Федерации является важнейшим средством их (детей) интеллектуального, духовно-нравственного и физического совершенствования.

В учреждениях дополнительного образования организация воспитательной деятельности проводится на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей российского общества и государства и направлена на формирование у детей и молодежи общероссийской гражданской идентичности, патриотизма и гражданской ответственности и др.

В Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г. выделены следующие приоритеты обновления содержания и технологий по направленностям дополнительного образования детей:

В рамках реализации дополнительных общеобразовательных программ **социально-гуманитарной направленности** необходимо создать условия для вовлечения детей в практику глобального, регионального и локального развития общества, развития культуры межнационального общения, лидерских качеств, финансовой, правовой и медиа-грамотности, предпринимательской деятельности, в том числе с применением игровых форматов и технологий, использования сетевых коммуникаций в реальной и виртуальной среде, формирования у обучающихся навыков, связанных с эмоциональным,

<sup>390</sup> Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. №678–р [Электронный ресурс] / Правительство России [Официальный сайт] URL: <http://static.government.ru/media/files/3f1gkklAJ2ENBbCFVEkA3cT0siypicBo.pdf> (дата обращения: 27.07.2023)

<sup>391</sup> Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 03.09.2019 г. №467 «Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей» URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/68ab95d94aff334dd86625ce304d49eb/download/2551/> (дата обращения: 27.07.2023)

<sup>392</sup> Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 02.02.2021 г. №38 «О внесении изменений в Целевую модель развития региональных систем дополнительного образования детей, утвержденную приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 3 сентября 2019 г. № 467» URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202105140031?ysclid=1km8bucipx754764304> (дата обращения: 27.07.2023)

физическим, интеллектуальным, духовным развитием человека.

В рамках реализации дополнительных общеобразовательных программ по **туристско-краеведческой направленности** необходимо создать условия для вовлечения детей в туристскую и краеведческую деятельность в целях изучения как малой Родины, так и России в целом посредством организации походно-экспедиционных, экскурсионных, проектно-исследовательских и других профильных форм работы (походы, экспедиции, слеты, выездные школы и профильные смены и др.), обеспечить междисциплинарный подход в части интеграции с различными областями знаний (биология, география, геоэкономика, регионалистика, геология, культурология, литература, урбанистика и планирование городской среды, экология и др.), содействовать формированию у обучающихся знаний, умений и навыков, связанных с безопасным пребыванием в условиях природной и городской среды, создавать условия для воспитания и развития личности, а также для социализации обучающихся. Деятельность школьных музеев должна быть интегрирована с воспитательными и образовательными программами образовательных организаций.

В рамках реализации дополнительных общеобразовательных программ в **области физической культуры и спорта** необходимо создать условия для вовлечения детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, в мероприятия, содержащие элементы различных видов спорта, развивать командные, индивидуальные и игровые виды деятельности, способствующие физическому, духовному, интеллектуальному, здоровьесберегающему и патриотическому воспитанию детей.

В рамках реализации дополнительных общеобразовательных программ **естественно-научной направленности** необходимо создать условия для вовлечения детей в научную работу, в деятельность, связанную с наблюдением, описанием, моделированием и конструированием различных явлений окружающего мира, обеспечить междисциплинарный подход в части интеграции с различными областями знаний (генетика, биомедицина, биотехнологии и биоинженерия, астрофизика, природопользование, биоинформатика, экология, наноинженерия и метаматериалы и др.), содействовать формированию у обучающихся навыков, связанных с безопасным пребыванием в условиях природной и городской среды.

В рамках реализации дополнительных общеобразовательных программ **технической направленности** необходимо создать условия для вовлечения детей в создание искусственно-технических и виртуальных объектов, построенных по законам природы, в приобретение навыков в области обработки материалов, электротехники и электроники, системной инженерии, 3D-прототипирования, цифровизации, работы с большими данными, освоения языков программирования, машинного обучения, автоматизации и робототехники, технологического предпринимательства, содействовать формированию у обучающихся современных знаний, умений и навыков в области технических наук, технологической грамотности и инженерного мышления.

В рамках реализации дополнительных общеобразовательных программ **художественной направленности** необходимо:

- содействовать эстетическому, нравственному, патриотическому, этнокультурному воспитанию детей путем приобщения к искусству, народному творчеству, художественным ремеслам и промыслам, а также сохранению культурного наследия народов Российской Федерации;

- создать условия для вовлечения детей в художественную деятельность по разным видам искусства и жанрам художественного творчества при сохранении традиций классического искусства;

- обеспечить обновление содержания программ художественной направленности

и развитие инфраструктуры дополнительного образования в том числе с применением цифровых технологий, современных средств коммуникации, оборудования, художественных материалов.

Концептуальный и методический аспекты институциональной специфики воспитательной работы в учреждениях дополнительного образования на современном этапе в полной мере отражаются в методических рекомендациях «Воспитание как целевая функция дополнительного образования»<sup>393</sup>, разработанные ФГБУК «Всероссийский центр художественного творчества и гуманитарных технологий». Примерная программа воспитания для организаций дополнительного образования и образовательных организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы (Рожков М. И., Байбородова Л. В., Голованов В.П.) рассматривается как один из важнейших организационно-нормативных документов, регулирующих и регламентирующих реализацию воспитательного потенциала предметной деятельности в дополнительном образовании детей с учётом приоритетов государственной, региональной и муниципальной политики в области воспитания.

**Общая цель программы воспитания в организациях дополнительного образования** — обеспечить системное педагогическое сопровождение личностного развития детей, создающее условия для реализации их субъектной позиции, формирования гражданских, патриотических и нравственных качеств, развития их способностей и одарённостей через реализацию воспитательного потенциала дополнительных общеобразовательных программ.

Реализация потенциала дополнительного образования предполагает в соответствии с примерной программой решение **четырёх групп воспитательных задач**.

Первая группа реализует *педагогическое сопровождение экзистенциального выбора*. Педагоги должны помочь ребёнку в его нравственном самоопределении, помочь ответить на главные вопросы жизни: каким быть и каким должен быть проект своего будущего существования? Это возможно только при доверии ребёнка педагогу. А со стороны педагога необходима реализация комплекса методов и форм индивидуальной работы с воспитанником, ориентированных на идеальное представление о нравственном облике современного человека, на формирование гражданской идентичности и патриотических чувств.

Вторая группа воспитательных задач предполагает *педагогическое сопровождение социального выбора* и помогает ребёнку ответить на следующие вопросы: с кем быть, как строить свои отношения с людьми, как обеспечить свое участие в улучшении окружающей жизни? Дополнительное образование предоставляет ребёнку возможности приобретения для него нового социального опыта.

Третья группа воспитательных задач предполагает *педагогическое сопровождение профессионального выбора*, которая помогает ответить ребёнку на вопрос кем быть?

Четвертая группа воспитательных задач связана с инкультурацией и предполагает *педагогическое сопровождение овладения ребёнком нормами общественной жизни и культуры*, помогает ответить на вопрос что такое красота жизни и искусства?

Реализация задач воспитательной деятельности в организациях дополнительного образования детей предполагает учёт следующих семи условий: создание воспитывающей среды, разновозрастное взаимодействие, развитие детского самоуправления, использование воспитательного потенциала сети Интернет, наставничество, взаимодействие с семьёй и социальное партнерство.

---

<sup>393</sup> Воспитание как целевая функция дополнительного образования. Методические рекомендации / Всероссийский центр художественного творчества и гуманитарных технологий [Электронный ресурс] URL:[http://vcht.center/wp-content/uploads/MR\\_Vospitaniye-kak-tselevaya-funktsiya-DOD.pdf?ysclid=1kkxkbf8ze782048107](http://vcht.center/wp-content/uploads/MR_Vospitaniye-kak-tselevaya-funktsiya-DOD.pdf?ysclid=1kkxkbf8ze782048107) (дата обращения: 27.07.2023)

#### 1) Создание воспитывающей среды.

Важным средством формирования ценностно-смысловой основы воспитывающей среды являются детско-взрослые сообщества, создание которых в условиях организаций дополнительного образования детей – оптимальный вариант для решения задач воспитания детей. Формирование этих объединений осуществляется на добровольной основе с учетом интересов, запроса детей и родителей, эмоционально-психологической включенности, чувства единения и принадлежности группе.

#### 2) Разновозрастное взаимодействие.

Разновозрастное взаимодействие помогает сохранить традиции коллектива, позволяет детям и педагогам лучше узнать друг друга, содействовать друг другу в решении возникающих проблем. При этом реализуется трансляция опыта, сохраняются уважение и доверие друг к другу. Отметим также, что эффективное разновозрастное взаимодействие предполагает открытость, искренность, эмоциональную насыщенность, отсутствие предвзятости.

#### 3) Развитие детского самоуправления.

В качестве системообразующего фактора процесса развития самоуправления выступает цель деятельности, которая присвоена детьми, поскольку они добровольно приходят заниматься любимым делом. Общая цель объединения определяется актуальными потребностями воспитанников, что является важным фактором развития детского самоуправления.

#### 4) Использование воспитательного потенциала сети Интернет.

Социальные сети можно рассматривать в качестве доминирующего способа коммуникации в интернет-пространстве. Важно интегрировать в процесс воспитания детей разработку и реализацию интернет-проектов с использованием средств социосетевых технологий. Тематика интернет-проектов может быть разнообразной с учетом ценностных ориентиров детей и молодежи, а также актуальных воспитательных задач.

#### 5) Наставничество.

Наставничество в дополнительном образовании предполагает передачу богатого личного опыта профессиональной деятельности растущему человеку, ускорение его адаптации к профессиональной деятельности, оказание ему помощи. Наставничество – двусторонний процесс, который включает, с одной стороны, деятельность наставника, с другой – деятельность подопечного. Этот процесс носит субъект-субъектный характер и выступает одной из разновидностей педагогического взаимодействия, в результате которого ожидается образовательный и карьерный рост взрослеющего человека.

#### 6) Взаимодействие с семьей

Важнейшие партнеры, союзники, единомышленники педагогов дополнительного образования – родители, которые заинтересованы в успешном развитии ребенка и готовы активно участвовать в его воспитании. Задача педагогов – помочь в поиске путей решения этих проблем, создать наиболее благоприятные условия для правильных выводов и согласованных действий с целью поддержки ребенка в выборе личного, образовательного и профессионального пути.

#### 7) Социальное партнерство

Социальное партнерство способствует расширению связей детей с окружающим миром; развитию системы отношений со сверстниками, педагогами, другими людьми; осознанию ими своих ресурсов и определению обоснованных личных и профессиональных планов и перспектив; обеспечивает коррекцию их (школьников) действий. Успешное решение задач воспитания в условиях дополнительного образования предусматривает и сотрудничество с другими организациями, субъектами социальной сферы и системы образования, профессиональными учебными заведениями, общественными организациями региона и страны.

Важнейшим субъективным фактором, определяющим успешность реализации примерной программы воспитания для организаций дополнительного образования и образовательных организаций, является педагог дополнительного образования, который занимает ключевую позицию в воспитательном процессе. Новые социальные вызовы определяют следующие требования, которые предъявляются к педагогу дополнительного образования: умение относиться к своему труду как к социально значимой ценности; высокий профессионализм; способность к творчеству, эрудиция; умение оценивать и анализировать собственную деятельность; использование инновационных форм работы с детьми и др.

Миссия педагога дополнительного образования состоит не в том, чтобы привести детей к заранее известным результатам, а в том, чтобы вместе с ними пройти «путь» познания. В процессе совместной творческой деятельности педагога и детей происходит взаимное влияние и, соответственно, развитие личностных нравственных качеств. Роль педагога дополнительного образования – это роль друга и помощника, умельца и наставника, строящего партнерские отношения с детьми на основе уважения, доверия, проявления доброжелательности.

Средства воспитательной работы (методы, технологии, формы) в учреждениях дополнительного образования должны быть:

- ценностно-смысловыми, предусматривающими созидательную, преобразовательную деятельность детей;
- субъектно-ориентированными, то есть обеспечивать проявление и формирование субъектной позиции ребенка, осознанное целеполагание и принятие им самостоятельных решений на всех этапах и уровнях обучения;
- рефлексивными, способствующими осознанному участию детей в деятельности;
- диалоговыми, предусматривающими равноправный обмен информацией, партнерскую позицию участников воспитательного процесса, партнерский стиль взаимодействия педагогов и детей;
- коммуникативными, формирующими умение работать в команде, взаимодействовать с детьми разного возраста, старшими и младшими;
- творческими, способствующими развитию креативности, гибкости, системности, критичности мышления;
- позволяющими сделать любое полезное занятие детей напряженным увлечением;
- человеко-ориентированными, предусматривающими удовлетворение запросов, потребностей детей, их самореализацию, обеспечивать успешность и признание достижений детей;
- способствующими приобретению детьми собственного опыта преодоления трудностей, формирующими веру в себя и свои силы.

Примерная программа воспитания для организаций дополнительного образования к современным средствам воспитания относит следующие методы, технологии и формы воспитания.

Рекомендуется использовать такие бинарные методы воспитания, как убеждение — самоубеждение (интеллектуальная сфера), воспитывающие ситуации — социальные пробы (предметно-практическая сфера), стимулирование — мотивация (мотивационная сфера), внушение — самовнушение (эмоциональная сфера), требование — упражнение (волевая сфера), коррекция — самокоррекция (сфера саморегуляции), метод дилемм — рефлексия (экзистенциальная сфера).

Приоритет отдается субъектно-ориентированным технологиям воспитания: проектная деятельность, индивидуальный образовательный проект, портфолио, коллективные

творческие дела (КТД), социально–ориентирующие игры, кейс–технологии, технология «лэпбук», марафон, квесты, стрим–направление (прямая трансляция в реальном времени), мастер–классы, творческие площадки, практикумы.

Контекст деятельности учреждений дополнительного образования позволяет использовать разнообразные формы воспитания: индивидуальные, групповые, коллективные, массовые.

Системой связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования, является сетевое взаимодействие, которое представляет собой способ деятельности по совместному использованию ресурсов»<sup>394</sup>. Сетевое взаимодействие предполагает совместную деятельность нескольких образовательных учреждений, организованную для обучения, совместного изучения, обмена опытом, проектирования, разработки, апробирования или внедрения учебно–методических комплексов, методик и технологий обучения, воспитания, новых механизмов управления в системе образования.

Сетевое взаимодействие организаций дополнительного образования и социальных партнеров осуществляется с целью обеспечения возможности освоения обучающимися дополнительных образовательных программ с использованием ресурсов организаций, осуществляющих образовательную деятельность, с использованием ресурсов иных организаций – социальных партнеров.

В условиях превращения информационно–коммуникативного пространства в новую среду развития личности совместная сетевая образовательная деятельность, продуктивное сетевое взаимодействие образовательных организаций, приоритетно ориентированное на активизацию личного творчества и самостоятельность принятия решений, по праву становится современной инновационной технологией, которая позволяет образовательным организациям развиваться в динамичных условиях образовательного социума, восходя к жизнеспособным, конкурентоспособным и креативным доминантам сетевого образовательного сообщества.

### 3.4.3 ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОТДЫХА ДЕТЕЙ И ИХ ОЗДОРОВЛЕНИЯ

Согласно Федеральному закону от 24 июля 1998 г. № 124–ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями от 29 декабря 2022 г.) к организациям отдыха детей и их оздоровления (далее — детский лагерь) относятся организации (независимо от их организационно–правовых форм) сезонного или круглогодичного действия, стационарного и (или) нестационарного типа, с круглосуточным или дневным пребыванием, оказывающие услуги по организации отдыха и оздоровления детей: 6 организации отдыха детей и их оздоровления сезонного или круглогодичного действия, лагеря, организованные образовательными организациями, осуществляющими организацию отдыха и оздоровления обучающихся в каникулярное время (с круглосуточным или дневным пребыванием), детские лагеря труда и отдыха, детские лагеря палаточного типа,

<sup>394</sup> Швецов М. Ю., Алдар Л. Д. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе // Уч. зап. Забайкал. гос. ун–та. Сер.: Педагогика и психология. – 2012. –С. 33–38.

детские специализированные (профильные) лагеря, детские лагеря различной тематической направленности<sup>395</sup>.

Нормативные ценностно-целевые основы воспитания детей в детском лагере определяются содержанием российских гражданских (базовых, общенациональных) норм и ценностей, основные из которых закреплены в Конституции Российской Федерации<sup>396</sup>. С учетом мировоззренческого, этнического, религиозного многообразия российского общества ценностно-целевые основы воспитания детей включают духовно-нравственные ценности культуры народов России, традиционных религий народов России в качестве вариативного компонента содержания воспитания, реализуемого на добровольной основе, в соответствии с мировоззренческими и культурными особенностями и потребностями родителей (законных представителей) несовершеннолетних детей.

Воспитательная деятельность в детском лагере реализуется в соответствии с приоритетами государственной политики в сфере воспитания, зафиксированными в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года<sup>397</sup>. Приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины.

Определяя подходы к проектированию воспитательной среды детского оздоровительного лагеря В. А. Волгунов систематизирует основы и предпосылки развития теории и практики воспитательной работы в этом социальном институте воспитания<sup>398</sup>.

В качестве истоков становления и развития деятельности детских лагерей в России он выделяет Н. К. Крупскую, А. В. Луначарского, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого, в чьих трудах содержатся принципиальные положения, касающиеся общих вопросов организации летнего отдыха детей. Теоретические и методические основы деятельности внешкольных учреждений разрабатывались Л. И. Новиковой, А. В. Мудриком, К. А. Абульхановой-Славской, Т. Е. Конниковой, В. В. Лебединским и др. Жизнедеятельность детского оздоровительного лагеря раскрыта в исследованиях В. Н. Антонова. Ю. В. Буранова, К. Н. Волкова, Л. С. Ждановой, Е. М. Рыбинского, К. Н. Травинина.

Истоки основ организации детских каникул в методиках коллективной творческой деятельности (И. П. Иванов, О. С. Газман, С. Д. Поляков), творческого сотрудничества (Ш. Амонашвили, В. Матвеев, С. Соловейчик), демократического разновозрастного взаимодействия детей (Л. В. Байбородова).

Согласно Примерной программе воспитания для организаций отдыха детей и их оздоровления ФГБОУ «Всероссийский детский центр «Смена»<sup>399</sup>, воспитательная деятельность в детском лагере основывается на следующих принципах:

- принцип гуманистической направленности. Каждый ребенок имеет право на признание его как человеческой личности, уважение его достоинства, защиту его челове-

<sup>395</sup> Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ (ред. от 29.12.2022) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/12706> (дата обращения: 04.08.2023)

<sup>396</sup> Конституция Российской Федерации: принята 12 декабря 1993 г. Официальный текст. – М.: Омега-Л, 2021.

<sup>397</sup> Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва. Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 г. [Электронный ресурс] Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/) (дата обращения: 04.08.2023)

<sup>398</sup> Волгунов В. А. Педагогические условия формирования воспитательной среды детского оздоровительного лагеря : автореф... дис. кан. пед. наук. – Пенза.: 2004. – 25 с.

<sup>399</sup> Примерная рабочая программа воспитания для организаций отдыха детей и их оздоровления ФГБОУ «Всероссийский детский центр «Смена» на основе Примерной рабочей программы воспитания для общеобразовательных организаций [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://minobr.donland.ru/documents/active/247144/> (дата обращения: 04.08.2023)



ских прав, свободное развитие;

— принцип ценностного единства и совместности. Единство ценностей и смыслов воспитания, разделяемых всеми участниками образовательных отношений, содействие, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение;

— принцип культуросообразности. Воспитание основывается на культуре и традициях России, включая культурные особенности региона;

— принцип следования нравственному примеру. Пример, как метод воспитания, позволяет расширить нравственный опыт ребенка, побудить его к открытому внутреннему диалогу, пробудить в нем нравственную рефлексию, обеспечить возможность выбора при построении собственной системы ценностных отношений, продемонстрировать ребенку реальную возможность следования идеалу в жизни;

— принцип безопасной жизнедеятельности. Защищенность важных интересов личности от внутренних и внешних угроз, воспитание через призму безопасности и безопасного поведения;

— принцип совместной деятельности ребенка и взрослого. Значимость совместной деятельности взрослого и ребенка на основе приобщения к культурным ценностям и их освоения;

— принцип инклюзивности. Организация воспитательного процесса, при котором все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования.

Данные принципы реализуются в укладе детского лагеря, включающем воспитывающие среды, общности, культурные практики, совместную деятельность и события.

Уклад — общественный договор участников образовательных отношений, опирающийся на базовые национальные ценности, содержащий традиции региона и детского лагеря, задающий культуру поведения сообществ, описывающий предметно-эстетическую среду, деятельности и социокультурный контекст.

Воспитывающая среда — это особая форма организации образовательного процесса, реализующего цель и задачи воспитания. Воспитывающая среда определяется целью и задачами воспитания, духовно-нравственными и социокультурными ценностями, образцами и практиками. Основными характеристиками воспитывающей среды являются ее насыщенность и структурированность.

Воспитывающие общности (сообщества) в детском лагере:

— детские (одновозрастные и разновозрастные отряды). Ключевым механизмом воспитания в детском лагере является временный детский коллектив. Чтобы эффективно использовать воспитательный потенциал временного детского коллектива, необходимо учитывать особенности и закономерности развития временного детского коллектива.

— детско-взрослые. Основная цель — содействие, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение, наличие общих ценностей и смыслов у всех участников. Главная детско-взрослая общность в детском лагере — «Дети-Вожатый».

Уникальность воспитательного процесса в детском лагере заключается в кратковременности, автономности, сборности.

Кратковременность — короткий период лагерной смены, характеризующийся динамикой общения, деятельности, в процессе которой ярче высвечиваются личностные качества.

Автономность — изолированность ребенка от привычного социального окружения, «нет дневника», вызова родителей — все это способствует созданию обстановки доверительности.

Сборность — предполагает объединение детей с разным социальным опытом и разным уровнем знаний, не скованных «оценками» прежнего окружения, каждый ребенок имеет возможность «начать все сначала».

Достижение цели и решение задач воспитания осуществляется в рамках всех направлений деятельности детского лагеря. Содержание, виды и формы воспитательной деятельности представлены в соответствующих модулях. Реализация конкретных форм воспитательной работы воплощается в Календарном плане воспитательной работы, утверждаемом ежегодно на предстоящий год (сезон) с учетом направлений воспитательной работы, установленных в настоящей Программе воспитания.

Программа воспитания реализуется посредством формирования социокультурного воспитательного пространства при соблюдении условий создания уклада, отражающего готовность всех участников образовательных отношений руководствоваться едиными принципами и регулярно воспроизводить наиболее ценные воспитательно значимые виды совместной деятельности.

В условиях лагеря можно выделить следующие виды воспитания<sup>400</sup>:

Умственное воспитание как овладение знаниями основ наук, формирование основ научного мировоззрения, опыта рациональной познавательной деятельности, развитие интеллектуальной культуры детей и их творческого потенциала.

Нравственное воспитание как формирование нравственного сознания, чувств, оценок и правильного поведения, любви к родному краю, к стране, бережного отношения к природе, гуманного отношения к окружающим, культуры общения; проведение работы по воспитанию сознательной дисциплины, привитию стремления к личному самоусовершенствованию.

Развитие политической культуры предполагает формирование у детей умения разбираться в политических событиях, давать им правильную оценку, иметь и отстаивать свою точку зрения по обсуждаемым проблемам, интересоваться событиями в стране и за рубежом, пробуждать интерес к детской и другим видам педагогической печати, радиопередачам и телепередачам.

Эстетическое воспитание предполагает развитие эстетического кругозора, формирование эстетической культуры личности, эстетических вкусов, чувств, потребностей, идеалов и т. д., пробуждение у детей интереса к занятиям творческого характера, различным видам искусства.

Трудовое воспитание предполагает формирование знаний о производственных, технических, экономико-социальных различных проблемах; выработка трудовых умений и навыков, развития добросовестного отношения к труду и потребности в нем; формирование нравственных качеств личности; подготовка к сознательному выбору профессии.

Экономическое воспитание предполагает формирование специальных знаний в условиях рыночной экономики.

Правовое воспитание как воспитание правосознания и поведения, соответствующего нормам гражданского права.

Экологическое воспитание предполагает формирование у каждого ребенка экологического сознания и мироощущения: глубокое понимание значения природы для собственной жизни, здоровья, физического и духовного самоусовершенствования; развитие экологической культуры, духовно-эстетического и гуманно-нравственного отношения к природе, воспитание любви к ней; формирование умений видеть, понимать и сохранять красоту окружающей среды.

---

<sup>400</sup> Каранда Т. В. Воспитание детей в условиях детского оздоровительного лагеря // Детский оздоровительный лагерь: сборник научных статей / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. В. А. Дегтерев, Д. А. Лапушкина. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – С. 35–36 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/11696/1/sk033.pdf>

Физическое воспитание как многогранный процесс организации активной познавательной и физкультурно-оздоровительной деятельности детей, направленной на укрепление потребностей в занятиях физкультурой и спортом, осмысление их психофизиологических основ, развитие физических сил и здоровья, выработку санитарно-гигиенических навыков и привычек, здорового образа жизни, необходимости соблюдения режима умственной и физической работы.

Эффективность воспитания в детском оздоровительном лагере определяется мерой реализации целевых программ, реализующих педагогический потенциал детских оздоровительных лагерей посредством разнообразия содержательного заполнения свободного времени детей (культурно-досуговая, оздоровительная, исследовательско-познавательная, трудовая деятельность), направленного на воспитание личности ребенка; психологическую адаптацию детей в современной социокультурной ситуации средствами спорта, искусства, творчества, на основе личностно-ориентированных технологий.

Детский лагерь — особое образовательное учреждение, в котором создаются условия для обеспечения воспитывающей, эмоционально привлекательной деятельности детей, удовлетворения потребности в новизне впечатлений, творческой самореализации, общении и самостоятельности. Кратковременный характер пребывания, новое социальное окружение, разрыв прежних связей, позитивная окраска совместной деятельности со сверстниками, постоянное (круглосуточное) сопровождение взрослых и др. позволяют создать оптимальные условия для осуществления воспитательной деятельности и актуализации самовоспитания.

Воспитательный потенциал детского лагеря обладает рядом преимуществ<sup>401</sup> по сравнению с другими типами образовательных организаций:

- добровольность в выборе деятельности и формы ее реализации в детском демократическом сообществе, активность и самостоятельность ребенка в выборе содержания и результативности деятельности;
- творческий характер деятельности;
- многопрофильность;
- отсутствие обязательной оценки результативности деятельности ребенка, официального статуса;
- опыт неформального общения, взаимодействия, сотрудничества с детьми и взрослыми; опыт жизнедеятельности и общения в коллективах высокого уровня развития, где наиболее успешно проходит самоактуализация личности.

Воспитательный потенциал детского лагеря позволяет осуществлять воспитание через изменение, конструирование особой среды проживания в условиях временного детского объединения – социальной микросреды, в которой протекает жизнедеятельность детей в условиях детского лагеря.

Основные характеристики уклада детского лагеря<sup>402</sup>:

- основные вехи истории детского лагеря, включенность в историко-культурный контекст территории, «миссия» детского лагеря в самосознании ее педагогического коллектива;
- местоположение и социокультурное окружение (местное, региональное), историко-культурная, этническая, конфессиональная специфика населения местности, региона;

---

<sup>401</sup> Примерная рабочая программа воспитания для организаций отдыха детей и их оздоровления ФГБОУ «Всероссийский детский центр «Смена» на основе Примерной рабочей программы воспитания для общеобразовательных организаций [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://minobr.donland.ru/documents/active/247144/> (дата обращения: 04.08.2023)

<sup>402</sup> Там же

- организационно–правовая форма, направленность детского лагеря, образовательных программ (смен), режим деятельности (сезонного или круглогодичного действия, круглосуточное или дневное пребывание);
- наличие социальных партнеров;
- особенности детского лагеря, определяющие «уникальность» лагеря;
- наличие существенных проблемных зон, дефицитов, препятствий в воспитательной деятельности и решения этих проблем;
- кадровое обеспечение воспитательной деятельности.

Организационно–методической основой деятельности детских оздоровительных лагерей является лагерная смена. В этом и заключается ключевой педагогический смысл всей жизни в лагере. Осуществление педагогической деятельности лагеря для каждого ребенка фокусируется в конкретной лагерной смене, от которой каждый ребенок приобретает собственные впечатления. В практике детских оздоровительных лагерей бывает так, что дети, находясь в одном и том же лагере, могут по–разному оценивать свое пребывание в разных сменах. Смена в детском оздоровительном лагере представляется как рабочий интервал времени, по истечении которого меняются и работники, и отдыхающие. В качестве работников выступают вожатые и воспитатели. Таким образом, можно утверждать, что смена – это самое точное название периода пребывания в детском оздоровительном лагере. То есть под понятием смена подразумевается конкретный период жизнедеятельности в детском оздоровительном лагере, который является специализированной педагогической системой. В течение смены в лагере осуществляется полноценный не только оздоровительный и образовательный процесс, но и проводится реализация всего комплекса педагогических задач детских оздоровительных лагерей<sup>403</sup>.

Первые три–четыре дня в начале смены детского оздоровительного лагеря являются организационным периодом. Отношения в детском отряде носят неустойчивый характер, нет общего мнения, но начинает складываться временный детский коллектив. Очень важно в данном периоде взять правильный тон взаимоотношений с детьми; создать условия для осознанного принятия правил, норм и требований жизнедеятельности в лагере и отряде. В организационном периоде закладываются основы детского самоуправления, выявляются возможности, интересы и склонности детей, реализуется деятельность по планированию жизнедеятельности в отряде<sup>404</sup>.

А. Н. Лутошкин в своей книге «Как вести за собой»<sup>405</sup> рассматривает несколько ступеней развития временного детского коллектива:

«Песчаная россыпь». Много песчинок собрано вместе и в тоже время каждая из них сама по себе. Налетит слабый ветерок и отнесет часть песка в сторону, рассыплет его по площадке. Так бывает и в группах людей. Там тоже каждый как песчинка: и вроде все вместе, и в то же время каждый отдельно. Нет того, чтобы что–то «сцепляло». Соединяло людей. Это можно объяснить тем, что дети плохо знакомы друг с другом, а может, просто не хотят пойти на встречу друг другу. Нет общих интересов, общих дел.

«Мягкая глина». В руках хорошего мастера глина поддается легко любому воздействию. В ваших руках классный коллектив может перерасти в хороший, слаженный коллектив. Но если не приложить особых усилий он так и будет сравниваться с простым куском гли-

<sup>403</sup> Краснюк Л.В., Козлова Н.А., Барнаш А.В.. Исследовательские аспекты управления и основные принципы планирования смены детского оздоровительного лагеря // Гуманитарные науки, № 3, 2019, С. 26

<sup>404</sup> Организация массовых мероприятий в детском оздоровительном лагере. Методические рекомендации / Батаева М.Д., Галой Н.Ю., Голышев Г.С. и др. ; Под общей редакцией Е.А. Левановой, Т.Н. Сахаровой. – Москва : МПГУ, 2017. – С. 14–15

<sup>405</sup> А.Н. Лутошкин Как вести за собой [Электронный ресурс] Режим доступа: [https://al-dedov.narod.ru/psy\\_lib/lutoshkin\\_kak\\_vesti.pdf](https://al-dedov.narod.ru/psy_lib/lutoshkin_kak_vesti.pdf)

ны. В группе, находящейся на этой ступени развития, заметны первые усилия по сплочению коллектива, хотя они и робкие. Скрепляющим звеном здесь еще являются формальная дисциплина и требования старших. Отношения разные — доброжелательные и конфликтные. Ребята по своей инициативе редко приходят на помощь друг другу. Существуют замкнутые приятельские группировки, не чувствуется поддержки.

«Мерцающий маяк». Формирующийся коллектив озабочен, чтобы каждый шел верным путем. В такой группе чувствуется поддержка друзей, желание бывать вместе. Но дружба требует постоянного горения, а не одиночных, правда, частых вспышек. Группа индивидуальна. Однако ей бывает трудно до конца собрать своего, найти во всем общий язык, проявить настойчивость в преодолении трудностей, не всегда хватает сил подчиниться коллективным требованиям. Редка инициатива.

«Алый парус» — символ устремленности вперед, дружеской верности, преданности. Здесь действуют по принципу «один за всех и все за одного». Дружеское участие и заинтересованность сочетаются с взаимной требовательностью. Хотя группа и сплочена, и инициативна, но бывают бури в их жизнедеятельности, наперекор которым они всегда могут следовать. Не всегда сразу готовы признавать свои ошибки, но постепенно положение может быть исправлено.

«Горящий факел» — это живое пламя, горючим материалом которого является тесная дружба, единая воля, взаимопонимание, деловое сотрудничество. Здесь проявляются все качества коллектива.

Вся работа в лагере должна быть построена на демократических началах. Если воспитанники не гордятся своим коллективом — эффективность воздействия такого коллектива на личность будет незначительной. Высокий престиж коллектива — гарантия успешности воздействия его норм и ценностей.

У детского временного коллектива есть свои идеалы, нормы и правила поведения, специфические формы организации коллектива, органы самоуправления, а также символы, название, девиз, эмблема, песни, которые подчеркивают принадлежность именно к этому конкретному коллективу. Все это — центры объединения, то есть те ценности, предметы и символы, которые идентифицируют группу, составляют материальную и идейную основу ее существования и развития. На этой основе происходит осознание общности, создается чувство «мы».

Отличительными особенностями адаптивных воспитательных систем детских оздоровительных лагерей являются: автономность функционирования в социальной и природной среде, способность к изменению в течение короткого времени, комфортность воспитательного пространства для каждого из субъектов.

Воспитательная среда, аккумулирующая воспитательные потенциалы отдельных подпространств: природного, культурного, образовательного, рекреационного, социального, информационного. Создание комфортного воспитательного пространства в детских оздоровительных лагерях на практике возможно через использование педагогических алгоритмов, разработанных известными педагогами (алгоритм социального проектирования О. С. Газмана<sup>406</sup> и алгоритм социального моделирования С. А. Шмакова), или через разработку педагогами детского оздоровительного лагеря собственных подходов социального воспитания<sup>407</sup>.

---

<sup>406</sup> Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 296 с.

<sup>407</sup> Джеус А.В. Детское лагерное движение России / А.В. Джеус // Народное образование. — 2011. — №3. — С. 32–36.

Алгоритм уникальной педагогической лагерной технологии «переделывания» человека – «для себя» в светоносную личность, живущую интересами «для всех». Технологии, лежавшей в основе эффективности деятельности не только классических лагерей О. С. Газмана и С. А. Шмакова, но и современных. Этот алгоритм выстраивается следующим образом: на первом этапе педагогического общения ребёнок попадал в атмосферу абсолютного доверия и полного принятия. Изначально не подвергался сомнению позитивный потенциал его личности. Далее в человеке начинали выделять положительные задатки, показывали, что благодаря им подросток или молодой человек достоин уважения. Доброжелательная позитивная среда начинала моделировать отношение к миру.

После смерти О. С. Газмана его ученики разработали и описали механизм технологии педагогической поддержки ребенка в решении жизненно важных проблем. Он складывается из взаимосвязанных действий школьника и педагога, выполняемых ими на следующих пяти этапах: — I этап (диагностический) – диагностика предполагаемой проблемы, установление контакта с ребенком, вербализация постановки проблемы; — II этап (поисковый) — организация совместно с ребенком поиска причин возникновения проблемы (трудности), взгляд на ситуацию со стороны (прием «глазами ребенка»); — III этап (договорный) — проектирование действий педагога и ребенка, налаживание договорных отношений и заключение договора в любой форме; — IV этап (деятельностный) — действует сам ребенок и действует педагог (одобрение действий ребенка, стимулирование его инициативы и действий, координация деятельности специалистов в школе и за ее пределами, безотлагательная помощь школьнику); — V этап (рефлексивный) — совместное с ребенком обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов деятельности.<sup>408</sup>

Основным методом анализа воспитательного процесса в детском лагере является самоанализ<sup>409</sup> воспитательной работы, который проводится каждую смену с целью выявления основных проблем и последующего их решения, совершенствования воспитательной работы в детском лагере.

Основными принципами, на основе которых осуществляется самоанализ воспитательной работы в детском лагере, являются:

- принцип гуманистической направленности осуществляемого анализа, ориентирующий экспертов на уважительное отношение как к воспитанникам, так и к педагогам, реализующим воспитательный процесс;
- принцип приоритета анализа сущностных сторон воспитания, ориентирующий экспертов на изучение не количественных его показателей, а качественных – таких как содержание и разнообразие деятельности, характер общения и отношений между детьми и взрослыми;
- принцип развивающего характера осуществляемого анализа, ориентирующий экспертов на использование его результатов для совершенствования воспитательной деятельности педагогических работников: грамотной постановки ими цели и задач воспитания, умелого планирования своей воспитательной работы, адекватного подбора видов, форм и содержания их совместной с детьми деятельности.

Основные направления анализа воспитательного процесса в лагере<sup>410</sup>:

<sup>408</sup> Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – С. 61 – 68.

<sup>409</sup> Зенкин, М. А. Технологии организации профильных морских смен в детских образовательных центрах и лагерях: коллективная монография / М. А. Зенкин, А. А. Берёзкин, С. В. Козик [и др.] ; под общей редакцией канд. филол. наук М. А. Зенкина, А. А. Берёзкина. — СПб. : Изд-во ГУМРФ имени адмирала С. О. Макарова, 2021. — С. 25

<sup>410</sup> Примерная рабочая программа воспитания для организаций отдыха детей и их оздоровления ФГБОУ «Всероссийский детский центр «Смена» на основе Примерной рабочей программы воспитания для общеобразовательных организаций [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://minobr.donland.ru/documents/active/247144/> (дата обращения: 04.08.2023)

1. Результаты воспитания, социализации и саморазвития детей.

Критерием, на основе которого осуществляется данный анализ, является динамика личностного развития детей в отряде за смену.

Главный инструмент – педагогическое наблюдение. Очень важно фиксировать личностные изменения, в том числе в педагогическом дневнике.

Важную роль играет аналитическая работа с детьми, которая помогает им оценить и понять приобретенный в лагере опыт, зафиксировать изменения, наметить дальнейшие планы по саморазвитию.

2. Состояние организуемой в детском лагере совместной деятельности детей и взрослых.

Критерием, на основе которого осуществляется данный анализ, является наличие в детском лагере интересной, событийно насыщенной и личностно развивающей совместной деятельности детей и взрослых. Внимание сосредотачивается на вопросах, связанных с качеством (выбираются вопросы, которые помогут проанализировать проделанную работу, описанную в соответствующих содержательных модулях).

Методы анализа, которые могут использоваться детским лагерем при проведении самоанализа организуемой воспитательной работы<sup>411</sup>:

- социологические: опрос участников образовательных отношений, экспертный анализ, фокус-группа, анализ документов и контекстный анализ;
- педагогические: тестирование, собеседование, педагогическое наблюдение, игровые методы, аналитическая работа с детьми, метод самооценки.

Основным предметом анализа, организуемого в детском лагере воспитательного процесса является воспитательная работа.

Объектом анализа являются воспитательные мероприятия и результаты воспитательной работы. Итогом самоанализа организуемой в детском лагере воспитательной работы является перечень выявленных проблем, над которыми предстоит работать педагогическому коллективу.

#### 3.4.4 СПЕЦИФИКА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДЕТСКОМ ДВИЖЕНИИ

Детские общественные объединения и организации, играющие существенную роль в развитии и социализации детей как граждан демократического общества, являются специфическим институтом воспитания личности. На воспитательную работу детского движения оказывают влияние устанавливаемые ценности, цели и задачи. В свою очередь, концепции и теории, используемые в воспитательной работе, отвечают требованиям, принятым целевым ориентирам и конкретным социальным и историческим условиям реализации детского движения. Взаимодействие детского движения как особого социального института воспитания с другими субъектами регламентируется нормативными документами: договорами, соглашениями или специальными правилами, разработанными организациями и учреждениями, сотрудничающими с детским движением.

Детское движение как институт воспитания рассматривается на основе современных ис-

---

<sup>411</sup> Зенкин, М.А. Технологии организации профильных морских смен в детских образовательных центрах и лагерях : коллективная монография / М.А. Зенкин, А.А. Берёзкин, С.В. Козик [и др.] ; под общей редакцией канд. филол. наук М.А. Зенкина, А.А. Берёзкина. — СПб. : Изд-во ГУМРФ имени адмирала С.О. Макарова, 2021. — С. 155–157

следований в области истории и теории детского движения и материалов общественно–государственного движения детей и молодежи «Движение первых». Исследователи детского движения сформировали понятийное поле и в рамках описания категориально–понятийного аппарата дифференцируют понятия «детское движение», «детское объединение» и «детская организация».

По мнению Т. В. Трухачевой, «детское движение» — это система, основными элементами которой выступают взрослые и дети, добровольно объединившиеся в организации, ассоциации, союзы и иные виды формирования для достижения определенных связей и отношений друг с другом. Она выделяет следующие отличительные признаки детского движения как системы. Во–первых, разнообразие сообществ, отличающихся по видам; во–вторых, демократичность как следствие разнообразия, которое позволяет самим сообществам создавать, устанавливать и осваивать на практике нормы и процедуры отношений взрослых, детей, взрослых и детей<sup>412</sup>.

Детское движение как совместную деятельность детей и взрослых по реализации общественного идеала, в служении ему видевших смысл настоящего и надежду на будущее рассматривает В. А. Кудинов. По его словам, в общественных организациях дети и подростки добиваются защиты и реализации своих прав, базирующихся на ценностях. Он делает заключение об истоках возникновения детского движения, его появление — не самостоятельно, оно возникает при поддержке государства и общества, политических институтов и общественных организаций<sup>413</sup>.

И. Н. Никитин детское движение видит как конкретно–историческое состояние институциональной организованности детей и подростков, которая характеризуется наличием и динамикой различного типа добровольных сообществ, объединений, организаций и формирований<sup>414</sup>.

Таким образом, детское движение исследователи В. А. Кудинов, Л. В. Кузнецова, И. В. Никитин представляют, как конкретно–историческое явление, состояния «институциональной организованности детей»<sup>415</sup>.

Понятие «детское движение» употребляется в нескольких значениях в работе Е. В. Титовой<sup>416</sup>. В общем значении под детским движением понимается совокупность действий и деятельности всех детских (подростковых и юношеских) общественных объединений и организаций, существующих в регионе. В рамках общего социального явления можно говорить об отдельных видах детского движения, которые отличаются содержанием и направленностью своей деятельности, определенным типом организации, степенью координации. В этом случае указывается видовая или возрастная спецификация, к примеру: детское экологическое движение, юношеское военно–патриотическое движение, скаутское движение.

Понятие «движение» Е. В. Титова также определяет как одну из форм активной деятельности детей и подростков, объединенных общими целевыми установками. Участники могут включаться в деятельность в рамках конкретных программ и акций, как на посто-

---

<sup>412</sup> Детское движение. Словарь–справочник. Изд. 2. / Ред. сост. Т. В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. – М., 2005. С. 59, 60.

<sup>413</sup> Кудинов В. А. Детское и молодежное движение в России в XX веке: монография / В. А. Кудинов. – Кострома: Костромской гос. ун–т., 2000. С. 7.

<sup>414</sup> Детское движение. Словарь–справочник. Изд. 2. / Ред. сост. Т. В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. – М., 2005. С. 63

<sup>415</sup> Руденко И. В. Подготовка организаторов детского движения в России (историко–педагогический анализ): монография / И. В. Руденко под ред. Л. В. Алиевой. – М.: Пед. общество России, 2008. С. 13.

<sup>416</sup> Титова Е. В. Социокинетика как методологический ресурс непрерывного образования: [Электронный ресурс] // Научный электронный журнал «Непрерывное образование: XXI век». – Режим доступа: <http://11121.petsu.ru/journal/article.php?id=2082> (дата обращения: 20.07.2023).



янной, так и на временной основе, отличительной чертой является непостоянство состава участников, отсутствие между ними регламентированных связей.

Л. В. Алиева интерпретирует детское движение как объективную реальность пространства Детства, взаимодействующую с обществом Взрослых, результат конкретно-исторического развития государства; а также как субъективную реальность — целенаправленную, организованную самодеятельность, естественную природную активность детей, выражающую их отношение с окружающим миром, потребности его освоения, самопознания, самореализации, стремление занять определенное место в обществе взрослых<sup>417</sup>.

Она обосновывает, что методологическим ключом к выявлению воспитательного потенциала детского движения является его социально-объективная реальность<sup>418</sup>. По мнению Л. В. Алиевой, развитие детского движения обусловлено несколькими чертами: 1) конкретно-историческими условиями развития человека, государственного устройства страны и ее системы воспитания; 2) «внутренними» возможностями социализации и воспитания, заложенными в самой природе детского движения; 3) в многообразии видов, форм и способов организации детской самодеятельности; 4) демократизация и гуманизация; 5) практикой создания воспитательных систем<sup>419</sup>.

Основной приоритетной *формой* детского движения Л. В. Алиева считает детское общественное объединение как автономно самоорганизующуюся общность детей.

Е. А. Дмитриенко, Р. А. Литвак, М. Е. Кульпединова, Э. А. Мальцева обращают внимание на детское движение как его воспитательную сущность, социально-педагогическую природу. В. А. Луков, Е. В. Титова, Т. В. Трухачева соотнесли его с формой проявления активной деятельности детей и подростков.<sup>420</sup>

Л. В. Кузнецова определяет детское движение как социально-историческое явление, представляющее собой совместные действия особой социально-демографической группы населения — детей, объединяющихся с помощью заинтересованных взрослых в различного рода формирования с целью изменения своего статуса и положения в обществе, для удовлетворения и достижения своих интересов и прав, для саморазвития и образования, для активного участия в общественной жизни. Автор рассматривает детское движение как естественную потребность детей в стремление к объединению. Ребенок видит в объединении с другими детьми возможность самозащиты, самоутверждения, самоопределения себя как личности и как члена сообщества. В своих объединениях и организациях, дети приобщаются к общественной жизни, здесь во многом происходит формирование их мировоззрения, гражданского самосознания. Таким образом, детское движение представляет собой совокупность деятельности различных детских формирований, наиболее типичные из которых — детское объединение, детская организация.

В. А. Луков детское движение понимает как способ освоения детьми мира и воздействия на него путем коллективной деятельности в кругу сверстников, как уникальный социально-педагогический фактор, активно стимулирующий детское самоутверждение, самоопределение и, в конечном счете, социализацию.

Р. А. Литвак детское движение описывает как составную часть социального движения,

---

<sup>417</sup> Алиева, Л.В. Детское движение — субъект воспитательного пространства. Концепция / Л. В. Алиева. — М.: ИТИИП РАО, 2005. С. 7.

<sup>418</sup> Алиева, Л.В. Детское движение — субъект воспитательного пространства. Концепция / Л. В. Алиева. — М.: ИТИИП РАО, 2005. С. 8.

<sup>419</sup> Алиева, Л.В. Детское движение — субъект воспитательного пространства. Концепция / Л. В. Алиева. — М.: ИТИИП РАО, 2005. С. 34.

<sup>420</sup> Ефросиньина М.П. Становление и развитие детского движения как среды воспитания личности (на примере г.о. Тольятти) — Тольятти, 2016. — С. 14.

предоставляющее совместные действия детей и взрослых, объединившихся с целью накопления социального опыта, формирования ценностных ориентации и самореализации<sup>422</sup>.

Сущность категории детского движения исходит из идеи природной активности детей, их закономерного стремления к объединению со сверстниками, в которых подросток видит средство самозащиты, самоопределения, самоутверждения.

Детское объединение, в том числе общественное, определяется исследователями (Л. В. Алиевой, С. В. Качалиной, Д. Н. Лебедевым, Р. А. Литвак, Г. А. Ромм, Е. В. Титовой,) как разновидность малой группы, «имеющей свободно формируемую организационную структуру, демократическую иерархию «взрослый – ребенок» и активные личные и социальные отношения, осуществляемые в ролях, содержание которых формирует взаимодействие внутри группы». В определении подчеркивается педагогическая сущность явления, речь идет об освоении ребенком норм и стереотипов общества в процессе коллективной деятельности членов объединения (А. В. Малиновский)<sup>423</sup>. Анализируя предлагаемые авторами определения, выделяем следующие признаки «объединения»: ориентация на цели социального воспитания, добровольность, общность интересов, активность детей (позитивной и негативной направленности).

Детское объединение рассматривается как форма детского движения. У них действительно много общих признаков, однако детское объединение не всегда является формой детского движения. Это касается, например, объединений в учреждениях дополнительного образования, кружков по интересам и т. д.

К анализу понятия «детская организация» обращаются Л. В. Алиева, Л. В. Кузнецова, Р. А. Литвак, Г. В. Сабитова, Е. В. Титова. Понятие «организация» включает следующие признаки: ориентированность на достижение некоторой заранее фиксированной цели, что требует совместных и координированных действий: наличие специализированного персонала, прошедшего специальную подготовку и выполняющего функции управления; фиксированное членство; деятельность по защите общих интересов; возможность человека реализовать свои потребности и интересы, но в строго определенных пределах. Эти пределы обусловлены социальным статусом человека, предписанными ему ролями, социальными нормами и ценностями, принятыми в данной организации<sup>424</sup>.

Можно говорить об общих признаках детских объединений и организаций: наличие общей цели, удовлетворение интересов и потребностей участников, добровольность, наличие органов самоуправления, традиций, выражение идеалов и целей в специальных символах, атрибутах, ритуалах, внутреннее устройство (структура). Организация относится, по мнению Л. В. Кузнецовой, к более высокой ступени сообщества. Характеризуя общие с объединением признаки, Л. В. Кузнецова называет и такой: идеологизированный социальный характер, как правило, ставящий своей целью достижение определенных социальных благ, защиту прав, возрождение национальных традиций и ценностей, высоких нравственных норм.

К признакам, отличающим объединения и организации, можно отнести следующие: структура (у детской общественной организации более жесткая структура), права и обязанности, определяемые самими членами организации (взрослыми и детьми), нормы жизни, «степень развития самостоятельных начал», «степень педагогического влияния». В детской

<sup>421</sup> Кузнецова Л. В. Методика работы социального педагога / Л. В. Кузнецова. – М.: Школьная пресса, 2003. С. 55.

<sup>422</sup> Литвак Р. А. Мотивация и профессиональные навыки / Р. А. Литвак под ред. Т. В. Трухачёвой, А. Г. Кирпичника. – М.: Генезис, 2004. С. 246.

<sup>423</sup> Детское движение: словарь-справочник / ред.-сост. Т. В. Трухачева. – М.; Минск, 1998. С. 72.

<sup>424</sup> Детское движение: словарь-справочник / ред.-сост. Т. В. Трухачева. – М.; Минск, 1998. С. 187–190.

общественной организации самодеятельность более развита, чем в объединении, а педагогическое влияние менее выражено. Существует мнение, что «детское объединение создается по инициативе и при педагогическом управлении взрослых», а «детская организация — это равноправное объединение детей и взрослых...»<sup>425</sup>. Объединение может перерасти в организацию при соблюдении следующих условий: сформированность органов детского самоуправления, наличие лидеров, коллективное планирование.

Определив научные категории «детское движение», «детское объединение», «детская организация» и выделив их признаки, необходимо найти соотношение этих понятий. Самое широкое понятие — «детское движение». Оно является родовым, а объединение, организация — видовыми. Организация — это более высокий уровень развития (и организационно и содержательно) детского объединения<sup>426</sup>. Детское движение в узком смысле представляет собой совокупность детских организаций и детских общественных объединений, действующих на основе определённой территории<sup>427</sup>.

Воспитательная работа в современном детском движении осуществляется в соответствии с установленными **ценностями**: взаимопомощь и взаимоуважение, транслирование добра и справедливости, жизнь и достоинство, мечта, дружба, крепкая семья, созидательный труд, поддержание единства народов России, патриотизм, сохранение исторической памяти, служение Отечеству.

Цель детского движения в наиболее общем виде можно сформулировать как создание условий для социального становления и самореализации ребенка, что самими детьми формулируются как перспектива интересной жизни.

А. В. Волохов предлагает рассматривать цели деятельности детского движения в двух аспектах. С одной стороны — как цель, которую ставят перед собой дети, объединившись в организацию, с другой — как «сугубо социализирующую цель, которую решают взрослые»<sup>428</sup>.

Обращаясь к Уставу Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых», рассмотрим **цели**, установленные в рамках реализации детского движения в современной России:

- содействие проведению государственной политики в интересах детей и молодежи;
- содействие воспитанию детей, их профессиональной ориентации, организации досуга детей и молодежи;
- создание равных возможностей для всестороннего развития и самореализации детей и молодежи;
- подготовка детей и молодежи к полноценной жизни в обществе, включая формирование их мировоззрения на основе традиционных российских духовных и нравственных ценностей, традиций народов Российской Федерации, достижений российской и мировой культуры, а также развитие у них общественно значимой и творческой активности, высоких нравственных качеств, любви и уважения к Отечеству, трудолюбия, правовой культуры, бережного отношения к окружающей среде, чувства личной ответственности за свою судьбу и судьбу Отечества перед нынешним и будущими поколениями;

<sup>425</sup> Волохов А.В. Социализация ребенка в детских общественных организациях (вопросы теории и методики): монография. – Ярославль, 1999. С. 123.

<sup>426</sup> Мальцева Э. А., Костина Н. М. Детское движение как предмет научного познания. // Вестник Удмуртского Университета. 2008. – № 2–3. С. 87.

<sup>427</sup> Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. С. 67.

<sup>428</sup> Волохов А. В. Искры добрых дел / А. В. Волохов. – М. – Воронеж: Научно-практический центр Международного союза детских общественных объединений «Союз пионерских организаций-федерация детских организаций» СПО-ФДО, 2012. С. 87.

- развитие различных форм детского и молодежного самоуправления, социальной и гражданской активности и включение детей и молодежи в общественную жизнь;
- организация международного сотрудничества с детскими движениями других стран;
- иные общественно полезные цели, не противоречащие законодательству Российской Федерации .

Цели Общероссийского общественно–государственного движения детей и молодежи «Движение первых» связаны с развитием и поддержанием благоприятных условий для роста и формирования молодого поколения в современной России, его направления охватывают государственную политику в интересах детей и молодежи, их воспитание, развитие и обеспечение равных возможностей для самореализации.

Приоритетными **задачами** движения детей и молодежи являются: содействие проведению государственной политики в интересах детей и молодежи; содействие воспитанию детей, их профессиональной ориентации, организации досуга; подготовка к полноценной жизни в обществе, включая формирование их мировоззрения на основе традиционных российских духовных и нравственных ценностей, традиций народов России, достижений российской и мировой культуры, а также развития общественно значимой и творческой активности, высоких нравственных качеств, любви и уважения к Отечеству, трудолюбия, правовой культуры, бережного отношения к окружающей среде, чувства личной ответственности за свою судьбу и судьбу Отечества, иные общественно полезные цели, как установлено Федеральным законом от 14 июля 2022 г. № 261 – ФЗ «О российском движении детей и молодежи» .

*Теоретико–методологическую основу* современного детского движения составляют положения теории воспитательных систем Н. Л. Селивановой (Л. И. Новиковой), средового подхода Ю. С. Мануйлова, событийного подхода (Григорьев Д. В., Слободчиков В. И.).

Под средовым подходом понимаем систему действий, обеспечивающих превращение среды в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата<sup>431</sup>. То есть подразумевается исследование среды на выявление ее максимальных возможностей для воспитания молодежи и использование этих возможностей.

Теория воспитательных систем в логике традиций отечественного социального воспитания выводит воспитание из узких рамок ведомственного рассмотрения в широкий контекст решения задач воспитания как общественных задач в системе не только образования, а жизни общества. Такой социальный подход к воспитанию требует установления приоритета воспитания детей и молодежи в государственной политике, общественном сознании и практике<sup>432</sup> воспитания на методологическом основании теории воспитательных систем и воспитательного пространства.

Воспитательное пространство — это среда, механизмом организации которой является событие (Д. В. Григорьев, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова). При этом событие рассматривается как «со–бытие» детей и взрослых и в рамках событийной концепции психологического времени, согласно которой особенности психического отражения человеком време-

<sup>429</sup> Устав Общероссийского общественно–государственного движения детей и молодежи «Движение первых». С. 4.

<sup>430</sup> Федеральный закон от 14 июля 2022 г. № 261 – ФЗ «О российском движении детей и молодежи».

<sup>431</sup> Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. – 2-е изд., перераб. – М.; Нижний Новгород: Изд-во Волго–Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ni-centr.ru/wp-content/uploads/2012/01/Монография–Средовой–подход–в–воспитании–1.pdf> (дата обращения: 24.07.2023).

<sup>432</sup> Селиванова Н. Л. Взаимодействие науки и практики: из истории создания теории воспитательных систем // Известия ВГПУ. 2009. №4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-nauki-i-praktiki-iz-istorii-sozdaniya-teorii-vospitatelnyh-sistem> (дата обращения: 24.07.2023).

ни, его скорости, насыщенности, продолжительности зависят от числа и интенсивности происходящих в жизни событий – изменений во внешней среде (природной и социальной), во внутреннем мире человека (мыслях и чувствах), в его действиях и поступках (Е. И. Головаха, А. А. Кронник)<sup>433</sup>.

В основе деятельности детского движения также лежат имплицитные теории, представляющие собой неявные установки и предположения, формируемые на основе опыта и культурных влияний и оказывающие воздействие на поведение и отношения в рамках движений. Среди теорий, лежащих в основе воспитательной работы в детских движениях, можно выделить теорию конструктивизма, согласно которой дети активно строят свои знания и понимание мира на основе собственного опыта и взаимодействия с окружающей средой<sup>434</sup>. В конструктивистском подходе уделяется особое внимание стимулированию активности участников. Дети и молодежь становятся активными участниками воспитательного процесса, принимая непосредственное участие в его формировании и развитии, обладают свободой выбора и выражения своих идей, что позволяет развить у них самостоятельность и ответственность за свои действия.

Л. В. Алиева, рассматривая детское движение как особое педагогическое явление социально-педагогической реальности значительное по силе воздействия на личность ребенка, как форму социализации и воспитания юных, определила в 2002 г. следующие **методические** аспекты специфики детского движения<sup>435</sup> – особой модели системы общественной реальности, отличающейся от систем государственных школ, внешкольных учреждений:

а) особые позиции главных субъектов детского движения – ребёнка и взрослого, в основе которых активность, добровольность, сотрудничество: особая активная (субъектно-объектная) позиция ребенка – члена самодеятельного объединения, являющегося средой личностного развития ребенка; своеобразная педагогическая позиция взрослого – руководителя детского объединения;

б) особые воспитательные отношения представителей разных поколений в совместных делах (взрослые — молодежь — дети); широта отношений (с другими людьми: сверстниками, взрослыми разных поколений; миром, прежде всего, ближайшим социумом; природой);

в) социально-педагогическая специфическая ценность детского самодеятельного сообщества сверстников – мини-воспитательного пространства с гуманистичными отношениями в общении детей разного возраста – основой самовоспитания, саморазвития личности ребенка;

г) широкая сфера воспитательного действия в «неорганизованной» социальной среде (внешкольной, досуговой), превращение её в «организованную», позитивно влияющую на ребенка;

д) демократичность, мобильность, инновационность, социальная ориентированность содержания, форм деятельности детей, многообразие способов, средств, методов ее организации, самоорганизации;

е) самодеятельная основа деятельности детского объединения – это системообразующий фактор и главный принцип детской организации и механизм её функционирования;

---

<sup>433</sup> Селиванова Н. Л. Воспитательное пространство как педагогическое понятие и феномен педагогической действительности. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://www.instrao.ru/images/E\\_library\\_Novikovoi/Articles/Селиванова\\_Н.Л.\\_Воспитательное\\_пространство\\_как\\_педагогическое\\_понятие\\_и\\_феномен.pdf](https://www.instrao.ru/images/E_library_Novikovoi/Articles/Селиванова_Н.Л._Воспитательное_пространство_как_педагогическое_понятие_и_феномен.pdf) (дата обращения: 25.07.2023).

<sup>434</sup> Конструктивизм: основные положения. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nitforyou.com/konstruktivistskij-podhod/> (дата обращения: 21.07.2023)

<sup>435</sup> Алиева Л.В. Становление и развитие отечественного детского движения как субъекта воспитательного пространства. Автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Москва, 2002. С.8.

ж) детское движение является социально–педагогической системой, в частности, детская организация рассматривается как воспитательная система, которая имеет признаки сходства и отличия от воспитательной системы школы, являясь органичным блоком внеучебной воспитательной деятельности школы. Специфичность воспитательной системы детского движения характеризуется Л. В. Алиевой<sup>436</sup> следующим образом: объективная воспитательная основа детского движения в форме организации, придающей воспитательной системе определенную стабильность и действенность; динамичность проявления объективной основы организации (детская активность, самодеятельность) под влиянием комплекса субъективных факторов; социальная, общественно и личностно значимая, практическая направленность содержания деятельности; особая роль первичного коллектива детской организации – средства развития личности подростка; взаимосвязь и преемственность структур детской организации, составляющих воспитательный базис системы; их целевым единством; органичная связь с государственной школьной системой.

Л.В. Алиева отмечает особую роль методического обеспечения функционирования воспитательной системы детского движения, которая сложилась в методическую систему в пионерской организации. Методическая система детского движения в рамках подхода Л. В. Алиевой, сформированного на основе анализа пионерства<sup>437</sup>, включает:

- органичный блок воспитательной системы пионерской организации, пронизывающий все её элементы «по вертикали и горизонтали», обеспечивающий их слаженное функционирование в тесных<sup>438</sup> взаимосвязях;
- особая организация функционирования структур (от всесоюзных до первичных пионерских коллективов);
- механизм распределения, внедрения в массовую практику научного знания о детской пионерской организации;
- эффективная реализация специфического назначения детской организации в обществе, воспитании детей;
- совокупность средств, способов доведения положительного опыта до массовой практики (работы звена, отряда, органа самоуправления) для достижения общей и частной цели;
- интеграция традиций, инноваций и социального заказа общества.

Ядро методической системы — методика пионерского движения, представляющая «верхний» теоретико–методологический уровень. Методика пионерского движения определяется как специфическое научное знание, интегрирующее часть педагогической науки (теории, методики воспитания), психологии (организация деятельности коллектива и личности, возрастные особенности детей), социологии (взаимосвязи пионерской организации в социуме) применительно к деятельности пионерской организации. Такой подход, по мнению Л. В. Алиевой, позволяет довести теорию, историю, методологию пионерского движения, воспитания до уровня практики.

Детское движение как социально–педагогическая реальность реализует комплекс мероприятий, направленных на интеграцию подрастающего поколения в общество и обеспечение его устойчивого развития. Данная деятельность представлена различными формами самодеятельности детей, их социальной самореализации:

---

<sup>436</sup> Алиева Л. В. Пионерство как особая методическая система детского движения: историко–теоретический взгляд. В кн. Теория и методика детского движения. – М.,1999. С. 42–43.

<sup>437</sup> Алиева Л. В. Пионерство как особая методическая система детского движения: историко–теоретический взгляд. В кн. Теория и методика детского движения. – М.,1999. С.36–42.

<sup>438</sup> Воспитательная система школы: проблемы управления. Под ред. В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. – М.: Сентябрь, 1997.

- органы детского самоуправления;
- коллективные и индивидуальные поручения;
- первичные детские объединения;
- детские общественные организации;
- движения повышенной детской социально и профессионально направленной активности;
- длительные и краткосрочные игры<sup>439</sup>
- инициативы детей, их сообществ в многообразных структурах детского движения — объединений, организаций, клубов и многие другие<sup>440</sup>.

Специфической формой воспитательной работы в детском движении является «сбор»<sup>441</sup> — форма коллективной деятельности членов детского объединения в виде общего собрания коллектива, основанная на самостоятельности, инициативе и элементах игры. На сборах пионеры избирали актив, обсуждали планы, давали старт новым пионерским начинаниям, определяли ближние и дальние перспективы: какие дела надо начать в помощь школе, колхозу, что делать в зоне пионерского действия, какие соревнования, смотры, олимпиады, походы, игры, встречи надо провести, какие и кому из пионеров дать поручения, рассказывали о своих делах, о выполненных поручениях. Тематика сборов была разнообразной: на одних отмечались знаменательные даты, события политической, общественной жизни, праздники; другие посвящены дню рождению отряда, присвоению ему звания, имени, приему в пионеры; третьи — проведению общественно полезной работы, отрядной игре, встречам. Темой их могло быть творчество писателей, отдельные сборы посвящались итогам проведенной работы.

Сборы проводились не только в школе, но и вне ее стен: в клубе, красном уголке завода, возле памятника, в музее, на стадионе, на природе и т. п.

Сбор дружины проводился лишь в исключительно важных случаях: в начале или конце года для подведения итогов работы и выбора актива; 19 мая, в день рождения пионерской организации, по всенародным праздникам. Нередко такие сборы проводились в виде маевок за городом, в форме военной игры в день Советской Армии и т. д.

Сбор проводился в увлекательной, эмоционально окрашенной форме с широким использованием игры, пионерских ритуалов, традиций и линейкой (вынос знамени, рапорты, сигнал горна на сбор, маршировка под барабан, исполнение песен и т. п.). Каждый сбор тщательно готовился: на совете отряда или дружины определяется его тема, намечается программа, распределяются поручения. В экстренных случаях сбор мог быть проведен и без подготовки. Такой сбор ограничивался линейкой: подавался сигнал, дружина выстраивалась, пионеры сдавали рапорты, выносили знамя, делали сообщение, ставшее причиной сбора. На сборах дружины лучшим отрядам присваивались почетные имена, вручались награды победителям соревнований, смотров, олимпиад; определялись отряды-правофланговые, ставшие подлинными маяками в пионерских делах, учебе, труде.

Сборы проводились в виде костра на природе. В романтической обстановке проводились беседы с интересными людьми или обсуждение вопросов пионерской жизни, песни, игры.

<sup>439</sup> Лазарева А. Г. Педагогический потенциал детского общественного движения как среды воспитания личности / А. Г. Лазарева. — Ставрополь: МО СК, КЦДЮТТ, 2007. С. 28.

<sup>440</sup> Алиева, Л. В. Детское движение — субъект воспитательного пространства. Концепция / Л. В. Алиева. — М.: ИТИИП РАО, 2005. С. 38.

<sup>441</sup> <https://vikidalka.ru/1-194645.html> м.б. Книга вожатого. М.: Мол. гвардия, 1972. 351 с.

Важным специфическим акцентом в содержании и организации деятельности пионеров была *романтическая окраска* дел и событий пионерства.

Романтика трактуется в словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой следующим образом: «то, что содержит идеи и чувства, эмоционально возвышающие человека; условия жизни, обстановка, содействующие эмоционально-возвышенному мироощущению»<sup>442</sup>. Романтика детства проявлялась во многом: в походах, приключениях, в тайнах. «Верю в себя, верю в доброе начало в других людях, верю в удачу, открытия» — суть романтических действий детства. Дети ищут в реальной жизни место, где они могут проявить свои лучшие качества, показать себя, удивить других. Разнообразие дел, окутанных романтикой, тайной, загадками — суть пионерского содержания жизни.

Детское движение — это платформа для объединения детей в возрасте романтизма, когда на первый план выходит участие в общем деле, преодоление трудностей ради товарищества и светлого будущего. Пионерская организация поощряла детский и подростковый романтизм. Журнал «Пионер» печатал повести В. Крапивина — о мальчиках-фехтовальщиках, мальчиках-горнистах, мальчиках с воздушными змеями, с лодками и парусами. Журнал «Юность» публиковал повести А. Алексина про дружбу и предательство, про школу и первую любовь. Был знаменит клуб В. Крапивина «Каравелла» в Свердловске. На станциях юных техников мастерились кордовые модели самолетов и радиоуправляемые роботы, на станциях юннатов учились гибридизации сортов, в отрядах юных космонавтов готовились к высадке на Марс. Любое пионерское мероприятие было наполнено романтикой.

Романтику, игру, эмоциональность приносили в жизнь пионерских коллективов пионерские атрибуты. Атрибуты были неотъемлемой частью торжественных пионерских линеек, туристических походов, сборов, лагерей. Сигналы горна и барабана побуждали к действию, приучали к точности, исполнительности, повышали эффективность пионерских ритуалов. Атрибуты способствовали красочному и яркому оформлению деятельности пионерской организации.

Торжественно проходили пионерские сборы, начинавшиеся линейкой с выносом пионерского знамени под барабанную дробь и звуки горна — оформлению сборов, пионерской атрибутике, ритуалам придавалось особое значение. Атрибутика играла важную роль в определении принадлежности к детскому движению.

Пионерский галстук — символ отношения к пионерской организации, символическая частица знамени пионерской организации. Три конца галстука символизировали нерушимую связь трёх поколений: коммунистов, комсомольцев и пионеров.

Горн и барабан — музыкальные инструменты, используемые для подачи сигналов, исполнения маршей, во время ритуалов и торжественных церемоний, для созыва на сборы членов пионерского коллектива и оповещения в других целях. Для каждой из них использовался особый сигнал.

Ритуалы представляли собой сложившиеся или специально установленные действия, в которых моральные идеи, нормы, принципы, утверждённые в пионерской организации, были возведены в символическое значение. Пионерские ритуалы сопровождали государственные, национальные праздники, слеты, акции и другие события в жизни пионерской организации. Среди пионерских ритуалов можно выделить несколько групп. Ритуалы, связанные с Красным знаменем — это вручение Красного знамени пионерской дружине, организация почётного караула, вынос знамени. Большую группу составляли ритуалы,

---

<sup>442</sup> Ожегов, Сергей Иванович. Толковый словарь русского языка: 72 500 слов и 7 500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Азъ, 1994.



которые по своему содержанию направлены на воспитание патриотизма. Среди них «Почётный караул», «Минута молчания», «Присвоение отряду, дружине имени героя». Среди пионерских ритуалов были и те, которые формировали у ребят чувство гордости за принадлежность к детской организации. Это «Приём в пионерскую организацию», «Рождение пионерского отряда, дружины», «Прощание с пионерской дружиной, отрядом». Ритуалы этой группы помогали пионерам осознать свой новый статус, организационно оформить коллектив и включить пионеров в новую, более сложную социальную деятельность.

Центром пионерской работы являлась пионерская комната, выполнявшая функции штаба, клуба, рабочего кабинета старшего пионервожатого, командного пункта дружины и методического центра. В форме оперативных стендов, например, «Карта зоны пионерского действия», «Кто, что, где, когда?», в пионерской комнате была сосредоточена информация о планах и деятельности дружины и отрядов: план-календарь на месяц, четверть, на неделю, план очередного общего дела, очередного совета дружины, актива, работы пионерских клубов, кружков, программа обучения актива. Каждый пионер мог узнать, о ближайших планах пионерской организации, помещенных на специальной доске объявлений возле пионерской комнаты. Организационную работу в пионерских комнатах вели дежурные, деятельность которых осуществлялась под руководством одного из членов совета дружины. Кроме членов советов дружины и отрядов в актив пионерской комнаты входили пионеры, ответственные за отдельные участки работы — пионерскую игротеку, библиотеку, соревнования, работу редколлекции, стенной газеты, радиоузла и т. п.

Пионерская комната одновременно являлась местом дружеских встреч, своеобразного обмена мнениями, местом, где пионеры могли поиграть в настольные игры, прочитать журналы и газеты, получить ответ на волнующий вопрос.

Осуществление пионерских дел проводилось на разных уровнях объединения — звенья, специальные отряды, бригады, штабы, клубы, форпосты и т.п. центральной идеей и ценностью являлся коллективизм и коллектив как методический инструмент организации детско-взрослого сообщества.

Дети и подростки, в силу своей природной склонности к социальным взаимодействиям, неизбежно формируют различные общности в процессе игр, занятий спортом, школьных и дворовых встреч. В социальной психологии такого рода группы получили термин «самовозникающие группы». Динамика взаимоотношений внутри самовозникающей группы опирается на межличностное общение, и такие группы продолжают существовать до тех пор, пока ее члены получают эмоциональное удовлетворение от взаимодействия друг с другом. Однако разрушение общих интересов (прекращение общих разговоров или изменение эмоциональной атмосферы в следствие конфликтов) может легко привести к распаду такой группы.

Самовозникающие группы представляют собой столь живое и естественное явление в детской среде, что они формируются автоматически при соединении детей вместе. Взрослым следует избегать игнорирования этих детских групп, и, тем более, запрещать их существование. Однако следует отметить, что самовозникающая группа не является полноценным коллективом.

Детский коллектив рассматривается Л. И. Новиковой как элемент социальной структуры общества, как та его ячейка, в которой и через которую общество целенаправленно решает задачи, связанные с решением задач воспитания. Со всеми своими внешними и внутренними связями ребенок является в то же время целью, объектом и результатом педагогических воздействий взрослых, составляющих вместе с ним более сложную систему – воспитательный детско-взрослый коллектив. Иными словами, воспитательный коллектив – не только социальное, но социально-педагогическое явление, ибо, с одной стороны,

он является функцией и результатом целенаправленных усилий взрослых, а, с другой, – результатом своего внутреннего развития, процессов самоорганизации, саморегуляции и самоуправления.

В основе деятельности воспитательного коллектива лежит цель, имеющая общественное значение. Данная цель ориентирована на интересы и потребности всех членов коллектива, а не на личные амбиции или эмоциональное удовлетворение.

Коллективная деятельность направлена на решение задач, которые имеют широкий общественный контекст. В такой деятельности должно быть место для проявления творчества, индивидуальных способностей, она должна совместно переживаться членами коллектива. В развитом коллективе полезная людям деятельность принимается самим воспитанником как цель, значимая лично для него.

Коллективные отношения формируют сложную систему взаимодействия между членами. Они включают в себя заботу, сотрудничество, уважение, доверие, взаимопомощь и взаимодействие. А. С. Макаренко называл их отношениями «взаимной ответственности»<sup>443</sup>: все члены коллектива связаны многообразной системой поручений, и в каких-то ситуациях одни члены коллектива подчиняются другим, а те, в свою очередь, несут ответственность за общее дело; возникает особая коллективная дисциплина — не дисциплина подчинения личной власти, а дисциплина взаимной ответственности за коллективное дело, за своих товарищей.

Коллектив функционирует на основе принципов демократического управления, где решения принимаются коллективно с учетом мнения каждого члена. Жизнь коллектива управляет выборный орган («Совет», «Штаб»), при этом воспитатель не теряет своей руководящей педагогической роли, но она преобразуется в зависимости от степени развития детского коллектива.

Первичный коллектив — это, своего рода, неделимая часть коллектива, микроколлектив, где сходятся все дружеские, личные, деловые интересы воспитанника. Именно первичный коллектив обладает правом непосредственного «прикосновения» к личности ребенка и предполагает тесное общение, постоянные контакты его членов, поэтому он не может быть численно большим. Настоящий первичный коллектив — разновозрастный, где разница в возрасте между старшими и младшими не превышает трех — пяти лет. Современная этнография и этнопсихология подтверждают, что в истории культуры все естественные детские объединения всегда складывались как разновозрастные<sup>444</sup>. Взаимодействие старших и младших имеет большое социально-статусное и ценностное значение: учит распределению ролей в обществе и дает представление о преемственности норм, правил, ценностей жизни.

Пионерские организации состояли из дружин, которые делились на отряды (во главе с вожатым). Объединение пионеров внутри отряда происходило по принципу дружбы и товарищества, общих интересов, близость места проживания, образуя таким образом первичный пионерский коллектив — звено.

Пример пионерской организации демонстрирует конкретное воплощение признаков коллектива. Целью пионерской организации являлось воспитание патриотических чувств, активной гражданской позиции и социальной ответственности у подрастающего поколения. Пионеры проводили общественные акции, помогали ветеранам, участвовали в экологических проектах, что отражает деятельность с общественно важным значением.

---

<sup>443</sup> Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. Т. 4. С. 135.

<sup>444</sup> Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.

Коллективные отношения в пионерской организации формировались близкими дружескими связями между пионерами, которые взаимодействовали на мероприятиях, праздниках и занятиях. Возникало негласное распределение ролей, где некоторые пионеры могут выделяться как лидеры, другие – как активные участники, что соответствует структуре неформальной системы отношений.

Важным аспектом в пионерской организации являлось самоуправление. Отрядные собрания, на которых принимались важные решения, позволяли пионерам высказывать свои мнения, обсуждать и принимать коллективные решения, что способствовало развитию навыков взаимодействия.

Необходимо отметить, что слияние пионерской организации и школы, которая в большей степени ориентирована по учебную работу индивидуальную по сути, отрицательно влияет на формирование воспитательных коллективов, роль первичного коллектива в детско-взрослом сообществе, детском общественном объединении.

В развитии пионерского движения большое значение играла такая форма общественной деятельности как *шефство*<sup>445</sup> – систематическая товарищеская помощь, оказываемая одной организацией, учреждением (шефом), человеком, другому (подшефному) коллективу. Кузнецова Е. В.<sup>446</sup> раскрывает это понятие как взаимодействие старших с младшими, творческое содружество в общих делах. В рамках пионерского движения шефство было реализовано в системе комплексной работы. Комсомольские классы шефствовали над пионерскими отрядами, пионеры — над октябрятскими группами, предприятия оказывали шефскую помощь школам, а пионеры — предприятиям, не говоря уже о том, что изначально пионерские отряды создавались на базе предприятий.

Каждому звену старшего отряда пионеров был поручен уход и забота о соответствующем звене первоклассников. В обязанности пионеров-шефов входило: ознакомление младших школьников с учебной средой, адаптация к новым условиям; поддержание аккуратного внешнего вида подопечных; оказание помощи в учебных вопросах; организация внеурочных мероприятий и занятий.

Пионеры активно сопровождали октябрят на переменах. Девочки ухаживали за своими подшефными, украшая их волосы бантами и заколками, в то время как мальчики включали младших в спортивные игры. Также старшие пионеры активно помогали первоклассникам с выполнением домашних заданий, что позволяло осознать трудности учебной деятельности. Пионеры организовывали для октябрят праздники, игры. Достиженные успехи «подшефных» в соревнованиях и конкурсах вызывали гордость и радость среди старших пионеров, придавая этому партнерству смысл и ценность. Взаимодействие стало источником взаимной поддержки и духовного обогащения, способствуя расширению кругозора и стимулируя обмен знаниями и опытом между поколениями.

Было распространено шефство городских пионеров над пионерами села. Для пионеров села городские пионеры собирали библиотеки, материалы для оформления ленинских уголков, изготавливали настольные игры, выставки и спортивные площадки, а также проводили совместные вечера, игры и спортивные соревнования.

Пионеры брали шефство над пожилыми людьми, собирали макулатуру, занимались с младшими детьми и одноклассниками, отстающими в учебе, вели дневник добрых дел. В военное время (1941–1945 гг.) пионеры брали шефство и над госпиталями: ухаживали за тяжелобольными, помогали санитаркам, изготавливали платки и кисеты для раненых,

---

<sup>445</sup> Большая советская энциклопедия. в 30-ти т.. – 3-е изд.. – М. : Совет. энцикл., 1969 – 1986. ил., карт. [Режим доступа: <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/123/764.htm>] Дата обращения: 22.08.2023

<sup>446</sup> Кузнецова Е.В. Словарик координатора детского движения. – М., 2008.

а также организовывали самодеятельные концерты и чтение художественной литературы для раненых бойцов.

Вожатыми отрядов были комсомольцы – рабочие из шефствующих предприятий. Массовым явлением было заключение между пионерскими отрядами и шефствующими предприятиями договоров социалистического соревнования за хорошую учёбу, дисциплину, активное участие в общественной жизни. Традиционными в 1950–х гг. стали «трудовые отчеты» пионеров перед шефствующими предприятиями. В этот же период зародилось движение «Шефство производственных бригад над школьниками».

Специфика воспитательной работы в детском движении заключается в способности и готовности к **взаимодействию с другими субъектами и институтами** в целях решения воспитательных задач<sup>447</sup>. На современном этапе это отражено в Федеральном законе от 28.06.1995 N 98–ФЗ (ред. от 28.12.2022) «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений». Взаимодействие с другими субъектами и институтами является необходимым условием эффективной воспитательной работы и успешного развития молодежи, поскольку объединение усилий различных институтов позволяет создать систему взаимодействия, охватывающую различные сферы воспитания детей и подростков.

Важной составляющей взаимодействия является сотрудничество с родителями, позволяющее создать единое воспитательное пространство и обеспечить целостный подход к процессу. Совместная работа с образовательными учреждениями способствует реализации непрерывности воспитания и созданию интегрированных программ. Осуществление сотрудничества государственных органов и детских движений контролирует соответствие воспитательной работы государственным стандартам и потребностям общества. Обмен опытом воспитательной деятельности находит реализацию в партнёрстве детских движений и организаций, что позволяет синтезировать лучшие практики воспитания и расширять возможности для развития подрастающего поколения посредством усвоения передового опыта других субъектов и институтов.

### 3.4.5. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ПРОЕКТАХ РАЗЛИЧНОГО УРОВНЯ

Современная государственная политика в области воспитания ориентирована на организацию участия подрастающего поколения в федеральных проектах и конкурсном движении, что нашло отражение в таких документах как: «Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года»<sup>448</sup>, образовательный проект «Успех каждого ребенка»<sup>449</sup> национального проекта «Образование»<sup>450</sup>. Сегодня проекты конкурсного движения являются одним из ключевых направлений современной образовательной политики, реализуемых в национальном проекте «Образование»: «формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, направленной на са-

<sup>447</sup> Федеральный закон от 28.06.1995 N 98–ФЗ (ред. от 28.12.2022) «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений».

<sup>448</sup> Стратегия развития воспитания в Российской Федерации в период до 2025 года. – URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8N9tgUK5Y9qtj0tEFnyHlBItwN4gB.pdf> (дата обращения: 07.08.2023). – Текст: электронный.

<sup>449</sup> Федеральный проект «Успех каждого ребенка» нацпроекта «Образование». – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/success/> (дата обращения: 07.08.2023). – Текст: электронный.

<sup>450</sup> Паспорт национального проекта «Образование». – URL: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjOFcSqdlLxLx8oPF DkmBB.pdf> (дата обращения: 14.08.2023). – Текст: электронный.

моопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся»<sup>451</sup>.

В России накоплен большой опыт проведения различных конкурсов, фестивалей, акций, целью которых является нравственное развитие детей, стимулирование их социальной активности. Каждый из этих проектов имеет большой воспитательный потенциал. Решая общие воспитательные задачи, каждая из них имеет свою специфику воспитательного влияния на активного участника.

Педагогическое сопровождение, как концептуальное основание воспитательной работы в рамках реализации проектов конкурсного движения, понимается как создание и развитие разносторонних условий для принятия субъектом развития (обучаемым) оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. В этой концепции воспитательная работа представлена как педагогический компонент процесса социализации, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития человека<sup>452</sup>.

М. И. Рожков<sup>453</sup> обосновывает то большое значение позиции педагога, характер его отношений с детьми для педагогического сопровождения детей в процессе их участия в акциях. Важнейшими условиями реализации воспитательного потенциала проводимых мероприятий являются следующие:

- отказ от жёсткой регламентации жизнедеятельности воспитанников, обучение их способам самоорганизации и саморегуляции, необходимым для поэтапного движения к достижению задуманного рациональными способами с проявлением при этом определённой настойчивости;
- направленность на мир переживаний детей, без чего невозможно установление доверительных контактов и глубинного общения;
- признание педагогом автономности внутреннего мира ребенка в практическом утверждении его права на свободное проявление индивидуального «Я»;
- отказ наставников от прямых ответов на актуальные вопросы взрослеющего человека, от решения за него и даже вместе с ним какой-либо проблемы;
- включение воспитанников в различные ситуации, способные стать для них событиями, приобрести личностную значимость и стимулировать социальный выбор;
- формирование у участников мероприятий уважения к государственным символам и отечественным традициям;
- реализация воспитательного потенциала, прежде всего, связана с осознанием ребёнком смысла своего существования и проектирования своего будущего. Только в этом случае возможно воспитание его как человека нравственного и свободного.

Е. В. Богданова<sup>454</sup> выделяет три педагогических условия, которые необходимо обеспечить при реализации проектов конкурсного движения.

Первое педагогическое условие связано с предоставлением ситуации выбора подростку.

<sup>451</sup> «Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 года и на плановый период до 2030 года» (утв. распоряжением Правительства РФ от 01.10.2021 N 2765-п) (с изм. от 24.12.2021) – URL: [https://www.economy.gov.ru/material/file/ffccd6ed40dbd803eedd11bc8c9f7571/Plan\\_po\\_dostizheniyu\\_nacionalnyh\\_celej\\_razvitiya\\_do\\_2024g.pdf](https://www.economy.gov.ru/material/file/ffccd6ed40dbd803eedd11bc8c9f7571/Plan_po_dostizheniyu_nacionalnyh_celej_razvitiya_do_2024g.pdf) (дата обращения: 07.08.2023). – Текст: электронный. С. 68–73.

<sup>452</sup> Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воед питания. — М.: ТЦ Сфера, 2003. С.

<sup>453</sup> Рожков М. И. Свобода и воспитание // Ярославский педагогический вестник – 2016–№ 4. С. 8–12.

<sup>454</sup> Богданова Е. В. Конкурсное движение – современный педагогический инструмент развития социальных компетенций подростков // Воспитание как стратегический национальный приоритет: международный научно–образовательный форум. Часть 4 / Уральский государственный педагогический университет; главный редактор Б. М. Игошев. – Екатеринбург: 2021. С. 41–44.

Этот выбор касается, как принятия решения о том участвовать или не участвовать в конкурсе, так и выбора степени и уровня своего участия: заочно или очно; офлайн или онлайн; муниципальный или Всероссийский и так далее. Свобода выбора – это возможность самостоятельного решения в пользу одной из альтернатив. Ситуация выбора содействует личностному становлению ученика, его индивидуальности и способности нести ответственность за свой выбор. В конкурсном движении, где форматов участия существует великое множество, педагог может только предложить ребенку определённый набор актуальных конкурсов, предоставив основную информацию о них. Подросток анализирует полученную информацию, изучает альтернативы, советуется и делает свой независимый выбор.

Второе педагогическое условие связано с соблюдением баланса самостоятельности подростка и заинтересованности взрослого: педагога или родителя. Это условие в большей степени касается интереса конкурса для подростка, а не только нужности его как отчетного показателя для педагога, а значит и процесс подготовки в конкурсе и участия в конкурсе в большей степени направлен на активизацию самостоятельной позиции подростка при помощи и поддержке взрослого.

Предлагая определенные виды конкурсов, педагог должен так же оценить возможный потенциал подростка в выполнении заданий определённой сложности. Это является важным фактором. В случае, если конкурсное задание окажется сложнее, чем реальные способности и возможности подростка, то практически всю конкурсную работу выполнит взрослый – педагог или родитель. Такая ситуация не будет являться условием формирования самостоятельности и социальных компетенций в том числе.

Третье педагогическое условие связано с рассмотрением конкурсного движения как соединения соревновательной и развивающей составляющей, что обозначает участие не в отдельном конкурсе: поучаствовал и выиграл или проиграл, а включенность в конкурсное движение и постепенное продвижение подростка от конкурса к конкурсу, с одного уровня на другой уровень – именно это и есть развивающая составляющая, которая позволяет подростку не только фиксировать внешние результаты своего участия, но и ощущать свой внутренний рост и развитие.

Общероссийское общественно-государственное движение детей и молодежи «Движение первых» (далее — Движение) создано и действует в соответствии с Федеральным законом от 14 июля 2022 года № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи». Оно является общероссийским общественно-государственным объединением (движением) и осуществляет деятельность на всей территории Российской Федерации.

«Движение Первых» ориентировано на содействие всестороннему развитию детей и молодежи в соответствии с заявленными целями данного Движения. На сегодняшний день деятельность Движения является неотъемлемой частью системы, направленной на выявление и поддержку смелых и амбициозных инициатив, разработку и внедрение эффективных методов и технологий в области воспитания детей и молодежи, а также на поддержку и развитие их собственных инициатив. «Движение Первых» активно способствует развитию общества и государства в целом, предоставляя разнообразные программы воспитания и формирования личности для молодежи, стимулирует активное и ответственное поведение молодежного сообщества. Основные принципы организации включают в себя уважение к традициям и культуре народов России, подчеркивают историческую преемственность и связь с судьбой страны. Движение придает особое значение семье, рассматривая ее как главную ценность в жизни молодежи и общества в целом.

Движение в своей деятельности работает по 12 направлениям.

Концепция «Патриотизм и историческая память» представляет собой одно из наиболее значимых исследовательских направлений, акцентирующее внимание на принципах

альных аспектах, таких как приверженность Родине, сохранение исторической памяти и защита Отечества. Активные участники этой инициативы могут оценить свои навыки и выносливость в рамках участия во Всероссийском военно-спортивном фестивале «Зарница», а также успешно завершить все этапы мероприятия, начиная с уровня школы и заканчивая Всероссийским финалом. Помимо этого, участники будут более глубоко осведомлены о ключевых исторических датах и событиях России, а также будут воспитываться опытными педагогами и экспертами, чтобы взять на себя ответственность по управлению «Вечными огнями» и другими военными памятниками. На праздничной церемонии вручения участникам выдается паспорт, вручаемый в выдающейся обстановке представителем общественных деятелей, активно участвующих в патриотическом воспитании. Старшая возрастная категория участников призывается к включению в работу по сохранению абсолютной правды о преступлениях, совершенных против советского народа в ходе Великой Отечественной войны – в рамках проекта «Без срока давности».

В направлении «Образование и знания» участники осуществляют знакомство с базовыми принципами концепции разработки видеоигр и иных цифровых продуктов, а также погружаются в сферу работы с обширными объемами данных. Они получают знания и навыки, необходимые для создания ботов, тренировки нейронных сетей, программирования беспилотных летательных аппаратов и моделирования полетов беспилотных летательных аппаратов. Для участников, проявивших активность и достигших высоких результатов, предусмотрены специализированные тематические смены, обеспечивающие глубокое погружение в тематику, уникальные обучающие программы, направленные на развитие навыков создания цифровых продуктов, а также возможность прохождения стажировки в одной из ведущих российских IT-компаний.

Направление «Наука и технологии» обеспечивает каждому заинтересованному участнику уникальную возможность познакомиться с технологичными производствами путем экскурсий и обогатить свои знания, прослушав курсы лекций авторства признанных ученых. Кроме того, в период каникул осуществляются Университетские смены, проводимые на базе ведущих учебных заведений страны.

В рамках Всероссийского проекта «Волонтеры науки», ориентированного на привлечение молодого поколения к научным исследованиям, участники, включая детей и подростков в возрасте от 8 до 17 лет и студентов среднего профессионального образования, получают возможность активного участия в процессе научных исследований. Школьники и студенты средних специальных учебных заведений могут принять участие, организовав сбор информации и статистических данных, необходимых для проведения научных исследований.

В контексте Всероссийского проекта «Роботология» участники в возрасте от 8 до 17 лет, включая студентов среднего профессионального образования, вовлекаются в процесс создания конструкций роботов или их цифровых аналогов при наличии необходимой поддержки со стороны наставников. Лучшие разработки будут представлены на масштабном Чемпионате, запланированном на март 2024 года и объединяющем 1000 участников. Эти научные проекты способствуют воплощению и реализации идей участников, а также позволяют представить результаты исследований широкой общественности под руководством опытных наставников.

Кроме того, каждому желающему предоставляется возможность участия в конкурсах беспилотных летательных аппаратов, опыт в области 3D-печати и погружение в виртуальную реальность. Лучшие инновации будут представлены в рамках юниорского сегмента Конгресса молодых ученых, проходящего в центре «Сириус».

«Движение Первых» предоставляет широкий спектр возможностей участникам, нацеленным на развитие в направлении «Труд, профессия и свое дело», с целью обеспечения обучения, развития профессиональных навыков и построения перспективной карьеры. Данное мероприятие также содействует созданию реестра вакансий, способствуя успешному трудоустройству молодых специалистов. Совместно с друзьями, участники программы имеют возможность участвовать в профессиональных испытаниях, проходить стажировку в крупных корпорациях и зарабатывать свои первые финансовые средства. Для участников направления «Труд, профессия и дело» организуются бизнес-марафоны, финансовые соревнования, а также предоставляются возможности для встреч и общения с успешными предпринимателями и участием в важных экономических форумах страны. Все эти мероприятия служат инструментами, способствующим развитию и усовершенствованию профессиональных компетенций будущих предпринимателей и специалистов в области финансовой грамотности.

В рамках тематического направления «Культура и искусство» участники вовлекаются в изучение основ музыкального искусства, создание собственных музыкальных композиций, принимают активное участие в авторском мюзикле, разработке сценариев и режиссурных постановок, а также осуществляют знакомство с классическими и современными формами театрального искусства. Дети и подростки в рамках данной инициативы получают возможность посещать театральные фестивали, организовывать уличные театральные шествия, и даже отправляться в гастрольные поездки вместе со своими коллективами, обеспечивая широкий спектр творческих форматов, удовлетворяющих индивидуальные предпочтения каждого участника.

Для юных талантов художественного слова предусмотрен литературный марафон, предоставляющий возможность стажировки в издательствах и даже перспективу опубликования собственных литературных произведений.

Будущим дизайнерам, стилистам и предпринимателям в сфере моды предлагаются курсы стиля и шанс создания уникальной школьной формы, которая может быть изготовлена и рекомендована к использованию в школах по всей стране. Эти возможности способствуют расширению профессиональных навыков и реализации творческого потенциала молодых художников и представителей различных областей искусства.

Направление «Экология и охрана природы» включает в себя формирование экологических отрядов и проведение ряда мероприятий, направленных на сохранение и защиту окружающей среды. Эти мероприятия охватывают разнообразные формы активности, включая экологические квест-игры, уроки и викторины, ярмарки для обмена вещами и растениями, зеленые марафоны и плоггинг (сбор мусора во время бега), а также проведение акций по посадке деревьев и оказанию помощи животным. Данный тематический трек предоставляет участникам возможность перейти на сторону экологической ответственности и внести свой вклад в охрану окружающей среды. Участники объединяют свои усилия, чтобы взять под свою опеку редких животных и оказать помощь четвероногим друзьям в приютах, а также осуществляют сбор необходимой помощи и создание новых убежищ из старых и ненужных вещей. Участники также активно участвуют в создании и восстановлении экологических троп, а в случае выявления особой активности и таланта для исследований отправляются в научно-практические экспедиции. Эти мероприятия способствуют расширению знаний о природе и близкому знакомству с ней в более глубоком аспекте.

В рамках направления «Туризм и путешествия» участники Движения приобретают навыки самостоятельного проектирования обширных межрегиональных туристических маршрутов, осуществляют посещение своих сверстников из различных регионов и изучают исторические древние крепости, принимая участие в реальной реконструкции исто-



рических сражений, перенося их из кинофильмов в реальное исполнение. Помимо этого, в каждом населенном пункте определяются места, предоставляющие оптимальные условия для детей и молодежи, где регулярно организуются встречи участников Движения. Участниками по всей России создаются музеи «Движения Первых» в каждом первичном отделении. Содержание музейных коллекций определяется участниками Движения, включая артефакты и личные достижения, картографические материалы, изображающие важные события и местоположения, а также призы и результаты, полученные в ходе соревнований и проектов. Все эти элементы находят свое достойное место в музеях «Движения Первых», что способствует сохранению и продвижению ценных исторических и культурных достижений участников данного движения.

В рамках направления «Будь здоров» участники получают возможность познакомиться с секретами здорового образа жизни, правильного питания, оптимизации сна, получают возможность осуществлять организацию фитнес-клубов в школьной среде и ближе познакомиться с концепцией «цифровой гигиены». Эксперты Движения предоставляют обучение основам первой помощи, обучают навыкам ориентирования на местности и подготовки к предоставлению помощи в различных ситуациях.

«Движение Первых» активно работает в международном контексте, организуя проекты для детей и молодежи в рамках направления «Дипломатия и международные отношения», действующих на развитие интереса к изучению основ международных отношений и дипломатии. Организация также проводит совместные мероприятия со странами-партнерами «Движения Первых» как на территории России, так и за ее пределами.

Направление «Медиа и коммуникации» предлагает участие в проекте «Медиапритяжение», охватывающем молодых журналистов, блогеров, видеомейкеров, сценаристов, дизайнеров, фотографов и медиапедагогов по всей России. Участники проекта участвуют в онлайн-игре и решают задачи в выбранной области медиа от партнеров проекта. Победители приглашаются на итоговое мероприятие в Москву, где они принимают участие в мастер-классах и съемке новогоднего шоу. Лучшие идеи и творческие работы получают возможность быть опубликованными на ведущих информационных агентствах России, на федеральных телеканалах и радиостанциях. Участники этого направления также имеют шанс получить пресс-карту и выступать в роли корреспондентов на федеральных мероприятиях, а некоторые из них могут опубликовать свои статьи в бортовых журналах ведущих перевозчиков страны. Помимо этого, «Движение Первых» планирует создание выездной МедиаЛаборатории, где команды региональных медиацентров смогут создать собственный видеоклип, организовать фотовыставку и разработать дизайн собственного веб-сайта в рамках интенсивных обучающих программ.

Направление «Спорт» в рамках Движения представляет спортивные квесты и челленджи, которые проводятся как в городской среде, так и за ее пределами при активной поддержке со стороны спортивных федераций. Участники вовлекаются в соревнования на велосипедах, самокатах, лыжах, а также соревнованиях пешеходов, включая геотрекинг и интересные задания, которые способствуют одновременно тренировке и развлечению. Финалисты имеют возможность принять участие в заездах или забегах в одной команде с известными спортсменами. Помимо этого участников ждут разнообразные спортивные марафоны, проверяющие их ловкость, силу и выносливость. Они также имеют шанс поучаствовать в мастер-классах, совместных тренировках и зарядках, проводимых при участии сильнейших спортсменов России.

В рамках направления волонтерства и добровольчества участники участвуют в восстановлении объектов культурного наследия и предоставляют помощь некоммерческим организациям в разных регионах России. Для оказания поддержки в данной сложной задаче,

участники направления занимаются съемкой и монтажом видеоконтента, разработкой дизайна афиш и баннеров, а также оформлением профилей в социальных сетях. Научное волонтерство также является частью деятельности, где ребята собирают данные и проводят наблюдения, которые могут послужить будущим великим открытиям российских ученых. Участники киберволонтерства могут стать помощниками в процессе оцифровки документов, создании цифровых материалов и веб-страниц, а также оказывать помощь пожилым людям в использовании портала Госуслуг.

Продолжаются акции, входящие в проект #МыВместе.Дети, который объединил уже более 1 000 000 детей по всей стране в оказании адресной помощи и поддержки тем, кто действительно нуждается в ней.

Проект «Большая перемена» является ярким примером современной воспитательной работы с детьми и подростками, ориентированной на разносторонний личностный рост. Выстраивая цели на традиционных российских духовно-нравственных ценностях, проект образует единую систему мероприятий по разностороннему развитию и воспитанию участников.

Феномен Всероссийского конкурса «Большая перемена», в котором принимают участие свыше 1 млн российских школьников, заключается в высоком мотивационном потенциале, позволяющем привлечь к исследовательской, творческой, проектной, волонтерской деятельности старших подростков, ранее не участвовавших в подобного рода активностях.

Миссия конкурса «Большая перемена»<sup>455</sup> — создание условий для развития и реализации способностей участников и включение их в деятельность по эффективному преобразованию и развитию среды вокруг себя, а также выявление и поощрение лучших педагогов-наставников и семей, способствующих всестороннему развитию своих детей, их духовно-нравственному воспитанию, формированию у них активной жизненной позиции, основанной на любви к родине, гражданственности и патриотизме, желании учиться, познавать новое и менять мир вокруг себя в лучшую сторону.

Проведение Конкурса «Большая перемена» основывается на следующих принципах: открытость; объективность; равенство возможностей всех участников; доступность; ориентация на сотрудничество.

Проект заявляет своей целью выявление детей и подростков с активной жизненной и социальной позицией, нестандартным мышлением, творческими способностями, являющихся патриотами Российской Федерации (среди граждан Российской Федерации) или демонстрирующих активный интерес к Российской Федерации (среди иностранных граждан), которые не боятся проявлять себя, учиться новому, самосовершенствоваться, менять мир к лучшему в своих сообществах, группах, школе, регионе, стране.

Для достижения поставленной цели выделяются следующие задачи:

- формирование единого сообщества детей и взрослых на базе образовательных организаций из числа педагогов и обучающихся с высоким уровнем лидерских качеств и навыков командной работы, заинтересованных в изменении среды вокруг себя;
- патриотическое воспитание обучающихся, граждан Российской Федерации;
- поощрение каждого обучающегося, независимо от его успеваемости в образовательной организации, оказание помощи в определении траектории собственного развития и переходе на следующую ступень образовательной системы;

---

<sup>455</sup> Положение о Всероссийском конкурсе «Большая перемена», 2023 г.

- обеспечение каждого обучающегося открытой информационно–образовательной средой в целях создания равных стартовых возможностей, формирования соответствующих компетенций для эффективного саморазвития и окружающего сообщества;
- выявление и эффективная поддержка всестороннего развития и реализации способностей обучающихся по единым вызовам (направлениям) Конкурса на всей территории Российской Федерации.

Образовательная организация (школа, профессиональная образовательная организация, организация дополнительного образования) является ключевой (стартовой) площадкой, на которой обучающиеся проводят значительную часть времени, общаются между собой и с преподавателями, разрабатывают и реализуют первые проекты, встречаются друзей и единомышленников.

«Большая Перемена» – не просто конкурс, это масштабное сообщество, к которому из года в год примыкает все больше единомышленников. На 2023 г. эта платформа объединяет более пяти миллионов человек – учащихся, педагогов и наставников, которые образуют региональные клубы и сообщества команд. Проведение Конкурса способствует созданию условий для активного взаимодействия и продуктивного диалога обучающихся и преподавателей, родителей и детей в целях совместного творчества, разработки и реализации проектов различной направленности.

Благодаря участию в «Большой перемене» у детей появляется возможность отправиться в поездку по стране в рамках проекта «Больше, чем путешествие».

«Больше, чем путешествие»<sup>456</sup> — программа, созданная для поощрения участников и победителей 26 олимпиад, конкурсов и проектов, размещенных на платформе АНО «Россия — страна возможностей», созданной по Указу Президента №251 от 22 мая 2018 г. Подарки, которые получают победители, — сертификаты на туристические поездки по всей стране.

Программа гражданско–патриотического и общественно полезного туризма «Больше, чем путешествие» реализуется в соответствии с поручениями Президента Российской Федерации В.В. Путина по итогам Послания Федеральному Собранию Российской Федерации от 21 апреля 2021 г. № Пр–753, заседания Президиума Государственного Совета Российской Федерации 6 сентября 2022 г. от 30 октября 2022 г. № Пр–2069ГС.

Программа основывается на принципах, закрепленных в Указе Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» в части развития человеческого потенциала, укрепления традиционных российских духовно–нравственных ценностей, сохранения культурного и исторического наследия народа России, отвечает требованиям Указа Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных. Российских духовно–нравственных ценностей», требованиям Федерального закона «О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации» от 24 июля 2007 г. № 209–ФЗ.

Основной целью реализации программы «Больше, чем путешествие» является патриотическое воспитание и укрепление гражданской идентичности путем предоставления возможности путешествовать по России в туристических поездках, направленных на саморазвитие, поддержку и продвижение традиционных российских духовно–нравственных ценностей а также предоставление условия для профессиональной, личностной и гражданской самореализации.

<sup>456</sup> Положение о программе гражданско–патриотического и общественно полезного молодежного туризма «Больше, чем путешествие», 2023 г.

Задачи Программы «Больше, чем путешествие»:

- развитие системы патриотического воспитания посредством использования потенциала полезных путешествий по стране;
- формирование системы «деятельностного туризма» как части программы воспитания подрастающего поколения в Российской Федерации;
- консолидация существующих проектов и программ в сфере детского и молодежного туризма;
- создание качественного туристического маршрута, в том числе ориентированного на патриотическое и общественно полезное воспитание детей и молодежи;
- формирование единой партнерской сети проверенных туристических операторов и гидов-экскурсоводов и др.

Важно рассматривать туризм не только как инструмент экономического развития регионов и механизм обеспечения отдыха и оздоровления граждан, но и использовать потенциал путешествий в целях развития системы патриотического воспитания и формирования гордости и сопричастности к жизни страны, культуре, историческим событиям, природному наследию, в том числе через созидательную деятельность.

Совместное командное путешествие со смыслом является еще и инструментом формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей и воспитания личностных качеств — особый вид деятельности, требующий сплоченности, при котором каждый участник отвечает не только за себя, но и за команду, ее безопасность и продуктивность.

Путешествие дает возможность для молодого человека расширить границы своего мира. Выходя за пределы привычной географии (семья, двор, город или село), молодой человек учится ставить себе более высокие цели, стремиться к большему. А интеграция в путешествия смыслов, действий, знакомства с предприятиями, университетами, достижениями, информации о существующих в стране возможностях для молодых — все это дает ощущение достижимости этих высоких целей и веру в свои возможности.

Формирование туристических маршрутов и путешествий, направленных на профессиональное и гражданское развитие участников, должно строиться на принципах соавторства, и включать в себя инструменты вовлечения потенциальных потребителей путешествий к созданию направлений и элементов маршрутов.

Реализация программы гражданско-патриотического и общественно полезного туризма «Больше, чем путешествие» строится на принципе открытости и заинтересованности во взаимодействии единого оператора программы с партнерами, отвечающими требованиям, целям и интересам программы.

Перечень проектов, позволяющих стать участником путешествия, является открытым и пополняется. Проектная организация конкурсного движения делает систему открытой и для партнеров, полисубъектной и гибкой. Так в 2023 г. конкурс «Большая перемена» стал флагманским проектом Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение Первых».

Федеральные российские проекты среди детей и подростков становятся самостоятельным элементом системно организованной воспитательной деятельности на уровне Российской Федерации. Участие в конкурсном движении для современного школьника является не финальным этапом участия в проектах более высокого уровня, а наоборот драйвером дальнейшего личностного развития, выбора профессиональной траектории.

Реализация воспитательного потенциала проводимых мероприятий предполагает формирование готовности к действиям, проявляющейся в осуществлении ребёнком реальных социальных действий, их осмысленности и саморегуляции поведения. Проводимые ме-

роприятия способствуют формированию у детей самостоятельности, социальной ответственности, готовности к творчеству, создают условия для того, чтобы дети самостоятельно принимали решения, реализуя свою субъектную позицию.

Проекты стремятся к развитию детей и подростков, побуждая их к активному участию в социальных, культурных, инновационных и образовательных сферах. Важной чертой проектов является акцент на разностороннем развитии личности участников. Они предоставляют молодым людям возможность выявить и развить свои навыки, способности и интересы в различных областях.

Ценности, воплощаемые в данных проектах, включают гражданскую ответственность, социальную активность, сотрудничество и толерантность. Проекты стимулируют участников к формированию критического мышления, способности адаптироваться к новым ситуациям и решать сложные задачи.

Еще одним важным аспектом, объединяющим эти проекты, является их ориентация на будущее. Они стремятся подготовить участников к вызовам и изменениям в быстро меняющемся мире. Проекты создают платформу, где есть возможность проявить свой потенциал, обрести новые знания и навыки, а также научиться работать в команде и реализовывать свои идеи.

Сильными сторонами проектов конкурсного движения в части воспитательного потенциала являются: осознанный выбор подростком конкурса, развитие различных умений и навыков, в том числе, отражающих социальные компетенции. Рисками в реализации проектов конкурсного движения могут быть несбалансированность самостоятельности подготовки работы между учеником и педагогом и доминирование соревновательной составляющей над развивающей. Именно это соотношение соревновательной и развивающей составляющих позволяет рассматривать конкурсное движение как современный социальный инструмент воспитания, позволяющий развивать социальные компетенции подростков. Конкурсное движение рассматривается не как разовое участие подростка в конкурсе для определения лучшего, а именно как процесс, позволяющий развивать социальные компетенции его участников, основанный на сотрудничестве и партнерских отношениях между подростком и педагогом.

Сама конкурсность, состязательность и соревновательность отвечает возрастным особенностям подросткового возраста: она формирует продуктивность, умение создавать и делать, показывать и презентовать, а также позволяет осознавать себя и свои возможности, развивать компетенции взаимодействия с собой и с окружающим миром. Участие в конкурсах позволяет подросткам создать и пополнять портфолио, и тем самым формирует образ успешного, конкурентоспособного человека.

## 4 / ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование теории и истории организации воспитательной работы с детьми и подростками в географических рамках территории РСФСР до 1992 г. и территории современной Российской Федерации с начала XX в. — до начала 2020-х гг. основано на комплексе источников, включающих труды по основам педагогики и воспитания, учебные педагогические и методические издания; историко-педагогические труды, педагогические труды по теории воспитания и организации воспитательной работы; справочно-энциклопедические педагогические издания, включающие разделы, статьи, посвященные теории воспитательной работы; исследования возрастной психологии; педагогические периодические издания; онлайн-источники в соответствии с определенной источниковой базой.

В развитии воспитательной работы с детьми и подростками в отечественной истории выявлены 4 основных этапа, раскрывающих динамику развития теории и практики воспитательной работы. На первой этапе в общем контексте становления и развития системы среднего образования показано развитие воспитания в дореволюционной российской гимназии до 1917 г. с точки зрения понимания воспитания в широком смысле, определяющем важность уклада жизни организации как главного фактора воспитания. При этом отмечается тенденция преувеличения возможности оградить воспитанников от влияния общественных процессов, внешних условий, преувеличивалась возможность институционального фактора и роли субъективного фактора – надзирателей, инспекторов образовательных организаций, которые должны были выполнять собственно функции дисциплинирования в надзирательно-репрессивной логике. Параллельно педагогическая общественность развивала практики и предпринимала первые попытки осмысления опыта внешкольной воспитательной деятельности в сфере организации продуктивного досуга детей и подростков. Обозначается тенденция на стремление обучающихся, подростков к объединению для реализации общественно-полезной, досуговой, спортивной, экологической и пр. видов деятельности.

На втором этапе было рассмотрено становление системы воспитания в советской школе с 1917 г. до 1950-х гг., которое проходило на начальном этапе параллельно в развитии практики и теории воспитательной работы в школе и пионерской организации, затем происходило слияние пионерской организации и школы, с подавлением в массовых практиках специфических продуктивных особенностей общественной детской организации в условиях классно-урочной системы школы с доминирующей учебной функцией, определяю-

щей и формы работы. При этом на отдельных этапах этого периода педагогическая общественность активно выступала против формализации воспитания в школе, формировала альтернативные подходы и практики воспитательной работы. Проблема связи пионерской организации и школы, роль взрослого определяется исследователями детского движения как ключевая в развитии воспитательной работы.

Третий период в 1960 — 1980-х гг. отмечается активным параллельным и взаимообогащающим развитием массовых школьных и альтернативных практик воспитательной работы. В данный период произошло полное слияние школы и пионерской организации, сформировались новые технологии и теории воспитания на основе отечественных достижений в этой области в ранний советский период. Произошел переход в отечественной педагогической теории и практике от узкого понимания воспитательной работы как деятельности педагога к рассмотрению ее в контексте воспитательной системы, воспитательного пространства, воспитательной среды в рамках деятельности академической научной школы Л. И.Новиковой.

В четвертый период после 1992 г. охарактеризованы основные направления сохранения практик организации воспитательной работы в условиях отказа государства от регулирования сферы воспитания в системе образования. Система образования в силу своей консервативности, имеющегося на начальном этапе значительного кадрового потенциала, обладающего высоким уровнем развития воспитательных компетенций, развивалась на институциональном уровне как воспитательная система, активно развивалось дополнительное образование как ответ на снижение воспитательной активности общеобразовательных организаций. Параллельно накапливались негативные тенденции в сфере образования, связанные с гипертрофированным подходом к реализации лично-ориентированной педагогики с отказом от ценностей и практик коллективности, с дидактоцентризмом массовой школы без учета возрастных особенностей подросткового возраста.

В качестве основных социально-экономических условий и факторов развития воспитательной работы с детьми и подростками в отечественной истории организации воспитательной работы с детьми и подростками в практике школы и внешкольной работы определились следующие: роль государства в регулировании сферы воспитания, ценностная ориентация развития общества, продвижение ведомственного подхода в регулировании сферы воспитания или понимание воспитания в широком смысле как социального явления, пронизывающего все сферы деятельности, регулирование со стороны государства развитием детского движения. Важным фактором является развитие теории воспитания, которая является основным ресурсом преодоления негативных последствий дискретности развития сферы воспитания в России.

Аксиологические основы развития воспитания в России на современном этапе обладают такими важнейшими особенностями как четкость и прозрачность, соответствие национальным традициям и ожиданиям общества. Современные методологические основы воспитательной работы с детьми и подростками имеют прочное основание в достижениях отечественной педагогической теории и практик, которые не имеют аналогов в мире, доказали свою эффективность и обеспечивают условия для стабильного развития общества: коллективные формы работы, событийность, пространственный подход к воспитанию, общественно полезная направленность деятельности.

Целе-результативный компонент современной теории воспитательной работы с детьми и подростками выстраивается на основе сформулированных на уровне Президента Российской Федерации традиционных российских духовно-нравственных ценностей. В логике системно-деятельностного и компетентностного подходов ориентирован на воспитательный результат в его деятельностном активном проявлении.

Организационно–содержательный компонент современной теории воспитательной работы с детьми и подростками имеет институциональные особенности во взаимосвязанном и взаимопроникающем комплексе, включающем функции, содержание, формы, виды, методы и технологии воспитательной работы, с учетом специфики в школе, учреждениях дополнительного образования, в организациях отдыха детей и их оздоровления, в детском движении, в проектах конкурсного движения.



**Аналитический материал подготовлен в рамках  
совместного проекта ФГБУ «Российская  
академия образования» и Общероссийского  
общественно-государственного движения детей  
и молодежи «Движение первых»**

Лаборатория научно-методического сопровождения  
детских и молодежных объединений и сообществ  
Российской академии образования

Заведующий лабораторией: Илалтдинова Е.Ю., д.п.н.  
Главные аналитики лаборатории: Гаврилова Е.О.,  
Егорченкова В.И., Ковытева А.А., Филимонова В.С.