

Г. Б. Корнетов

80 ЛЕТ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ
ОЛЕГА СЕМЕНОВИЧА ГАЗМАНА



УДК 37:929Газман О.С.

ББК 74.03(2)6-8Газман О.С.

Аннотация: О. С. Газман (1936–1996) внес выдающийся вклад в развитие гуманистической педагогики, человекоцентрированного подхода к воспитанию детей и подростков. Он автор концепции педагогической поддержки ребенка в образовании, получившей широкое признание и успешно реализуемой в нашей стране.

Ключевые слова: О. С. Газман; гуманизм; педагогическая поддержка ребенка в образовании; парадигма педагогики поддержки.

G. B. Kornetov

BY THE 80th BIRTHDAY ANNIVERSARY
OF O. S. GAZMAN

Oleg Semenovich Gazman (1936-1996) made an outstanding contribution to the development of the humanist pedagogy and human-oriented approach to education of children and adolescents. He is the author of the concept of child support in education, which was widely and successfully implemented in our country.

Key words: O. S. Gazman; humanism; pedagogical support of the child in education; paradigm of pedagogical support.

21 января 1936 г. родился О. С. Газман... В этом году ему исполнилось бы 80 лет... Хотя Олега Семеновича нет с нами вот уже два десятилетия, его творческое наследие, его педагогические идеи по-прежнему будоражат умы, заставляют быстрее стучать сердца, призывают всех тех,

кому безразлично будущее детей, заботиться о развитии их «самости», помогать им реализовывать свой потенциал.

Первый президент Российской Академии образования А. В. Петровский, высоко ценивший и искренне уважавший О. С. Газмана, писал в на-

чале XXI века, что «Олег Семенович Газман оставил после себя научные труды, к сожалению, прерванные его безвременной кончиной; учеников, которые готовы идти его дорогой воспитания детей и подростков; воспитанников, тысячи которых прошли через лесистые дали лагеря “Маяк”, буквально благотворившие начальнику Олега Газмана. Сколько хорошего сделано. Сколько могло быть еще сделано... Вот почему каждая мысль, каждое слово, которые оставил нам в наследство замечательный педагог, не должны быть забыты, не должны потонуть в разливе популистских восклицаний, за которыми не чувствуется тепла сердца и холодных поисков ума»¹.

Будучи по своим профессиональным интересам человеком весьма далеким от проблем воспитания, которыми О. С. Газман занимался и как педагог-исследователь, и как педагог-практик, я познакомился с его идеями лишь в конце 1980-х гг., когда на волне перестройки поднялось и набрало силы общественно-педагогическое движение и в 1988 г. был создан ВНИК «Базовая школа». Наряду с Э. Д. Днепровым, Б. М. Бим-Бадом, В. А. Петровским, В. И. Слободчиковым О. Г. Газман являл-

ся одним из его главных идеологов. Он активно участвовал в подготовке многих документов, включая проект революционного по своей демократической направленности «Закона об образовании».

Значительно больше я узнал о педагогических новациях Олега Семеновича и его единомышленников от тесно сотрудничавшего с ним М. А. Гусаковского, совместно с которым весной 1991 г. работал над статьёй, посвящённой поиску новых идеалов и путей развития российского образования. Идеи О. С. Газмана с подачи М. А. Гусаковского повлияли на многие положения, высказанные и развитые в этом тексте².

В 1995 г. во 2-м и 3-м выпусках сборников серии «Новые ценности образования» были опубликованы две революционные статьи О. С. Газмана «От авторитарного образования к педагогике свободы» и «Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема».³ В них, как будто предчувствуя свою скорую кончину, он системно и аргументировано изложил понимание того, что происходит в российском образовании, и в каком направлении оно должно развиваться. Эти статьи, вызвавшие живейший отклик у педаго-

¹ Петровский А. В. Все остается людям // Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002. С. 257.

² См.: Гусаковский М. А., Богуславский М. В., Корнетов Г. Б. Проблема моделирования в историко-педагогических исследованиях // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования. Вып. 7 (19) М.: АПН СССР, 1991.

³ См.: Газман О. С. От авторитарной педагогики к педагогике свободы // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. М., 1995. Вып. 2. С. 6–45; Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности в образовании: десять концепций и эссе. М., 1995. Вып. 3. С. 58–63.

гической общественности, и сегодня читаются с неподдельным интересом. Спустя некоторое время, в 1996 г. увидела свет еще одна концептуальная статья О. С. Газмана «Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки», в которой он писал: «В борьбе с окружающей жизнью, даже плохой, школа всегда проигрывает. Но встраиваться в плохую жизнь она не может. Однако может построить собственную, автономную от плохого общества, духовную жизнь. Не для борьбы со злом, а для того, чтобы у ее учеников всегда был образец для сравнения, для выбора, для отличия добра и зла».¹

Мое личное знакомство с Олегом Семеновичем состоялось в феврале 1996 г. за полгода до его смерти. По просьбе Л. И. Новиковой мы выступали официальными оппонентами на защите диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук Ирины Кулешовой (ныне Степановой)². Диссертация была посвящена анализу традиций отечественного свободного воспитания, и я вполне логично в своем выступлении коснулся проблемы его гуманистического содержания. К моему удивлению, выступивший после меня О. С. Газман, мягко покритиковал мое понимание гуманизма. Дело в том, что я хорошо знал точку зрения Олега Семеновича на гуманизм в педагогике и вполне

разделял ее. Он основывал свою позицию на категорическом императиве И. Канта и считал, что в образовании человек всегда должен быть целью и не может быть средством достижения каких-либо иных целей, например, освоения учебных программ.

После успешной защиты мы разговорились, и я понял, что мы рассматриваем педагогический гуманизм в совершенно разных измерениях. О. С. Газман, всегда оставаясь воспитателем-практиком, как ученый рассматривал его «здесь и сейчас», примерял к решению тех острейших проблем, которые необходимо было решать для гуманизации российской школы середины 1990-х гг. Я же, будучи историком, рассматривал педагогический гуманизм в самой широкой, точнее глубокой, ретроспективе, в хронологической и пространственной протяженности, в бесконечном культурном многообразии человеческой истории. В 1993 г. я издал монографию «Гуманистическое образование: традиции и перспективы»³. В ней, разрабатывая цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса⁴, я проследил становление педагогического гуманизма в истории великих цивилизаций и в России, пытаясь сквозь призму некоторого общего понимания осмыслить его конкретно-историческое многообразие проявлений. Естественно, что

¹ Газман О. С. Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. М., 1996. С. 24.

² См.: Кулешова И. В. Идеи свободного воспитания в России начала XX века и их использование в современной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995.

³ См.: Корнетов Г. Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. М., 1993.

⁴ См.: Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М., 1994.

разные аспекты рассмотрения педагогического гуманизма обусловили и разные акценты в его интерпретации.

Этот урок общения с Олегом Семеновичем способствовал тому, что я стал уделять значительно больше внимания рассмотрению различных проблем теории и практики современного образования в широком историко-педагогическом контексте, так как еще раз убедился, что этот контекст позволяет осознать современные педагогические проблемы в совершенно новых, часто неожиданных ракурсах, обладающих значительным эвристическим потенциалом.

Самым значительным вкладом О. С. Газмана в теорию и практику образования, несомненно, является разработанная им концепция педагогической поддержки, которая сегодня обрела статус полноценной научно-педагогической теории.

Квинтэссенцию своего понимания педагогической поддержки О. С. Газман изложил в уже упоминавшийся выше статье «Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема», опубликованной им в 1995 г. К этой концепции, ставшей воплощением педагогической мудрости и гуманистической убежденности О. С. Газмана, он шел долгие годы, о чем, в частности, свидетельствуют его статьи, собранные в посмертно изданной книге «Неклассическое воспитание» (2002)¹.

Предложенная О. С. Газманом концепция педагогической поддержки основана на резком, можно даже сказать, абсолютном, противопоставлении процессов социализации и индивидуализации личности, по его мнению, «отражающих диалектическое противоречие интересов общества и человека»². И если «образование как часть социализации, — утверждает он, — есть средство встраивания человека в *общее для всех* жизненное пространство, пространство освоения детьми знаний об окружающем мире и *способов* его познания», то «индивидуализация в образовании есть система средств, способствующая осознанию растущим человеком своего *отличия* от других: своей слабости и своей силы — физической, интеллектуальной, нравственной, рукотворной, творческой. <...> Проблема соотношения социализации и индивидуализации в предельной форме выражается в знакомой всем оппозиции: коллектив и личность»³.

По мнению О. С. Газмана, педагогическими процессами обеспечивающими социализацию в образовании являются воспитание и обучение, которые направлены на приобщение человека к общему и должному. В качестве педагогического процесса, обеспечивающего индивидуализацию в образовании, он называет «педагогическую помощь и поддержку ребенка в индивидуальном развитии, то есть

¹ См.: Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002.

² Здесь и далее статья О. С. Газмана «Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема» цитируется по книге «Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы» (С. 177–183).

³ Там же. С. 178.

в саморазвитии» (С. 178). Раскрывая педагогический смысл понятия «поддержка», О. С. Газман обращает внимание на то, что «поддерживать можно лишь то, помогать тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), то есть поддерживается развитие “самости”, самостоятельности человека. Предметом педагогической поддержки таким образом становится процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни... Как только у ребенка возникает желание приобщиться к чему-то — у него появляются трудности, тогда вступает в силу педагогическая поддержка» (С. 179).

О. С. Газман рассматривает педагогическую поддержку «как часть образования, как часть целого наряду с другими его составляющими: обучением и воспитанием» (С. 181). Поясняя свою мысль, он писал: «Если полагать, что целью образования... является создание условий для самоопределения и самореализации личности, то эта задача на сегодняшний день не может быть решена только в рамках обучения и воспитания. Специфическим предметом обучения выступают знания о мире и способы умственной деятельности. Предмет воспитания — социальные ценности, нравственные нормы поведения и отношения. <...> Определение и самоопределение — процессы принци-

пиально разные. Самоопределение — это, прежде всего, личностный выбор, а он предполагает соотношение требований внешнего мира с самим собой, объективной реальности с реальностью субъективной — своими индивидуальными возможностями, способностями, трудностями, установками, с достигнутыми и желаемым в себе. **Помощь растущему человеку в образовании себя, в работе с самим собой, то есть в самоопределении и самореализации, составляет специфическую задачу именно педагогической поддержки»** (С. 180).

Согласно О. С. Газману, в образовательных учреждениях должна быть организована целенаправленная система педагогической поддержки, создано ее управленческое обеспечение. Для этого необходимо планировать их работу не только идя от общества и культуры, но также «планировать от ребенка», от его интересов, интеллектуально-познавательных, социальных, психологических, физических проблем. Функционал работников образовательных учреждений должен строиться с учетом трех присущих им функций — обучения, воспитания и педагогической поддержки.

Идеи педагогической поддержки прошли практическую апробацию еще при жизни О. С. Газмана. После его смерти они активно развиваются его учениками и последователями, находят применение в дошкольных и внешкольных учреждениях образования, в школах, колледжах, вузах, системе ДПО. Педагогической поддержке посвящены многочисленные монографии, статьи, учебные пособия, диссертационные

исследования, число которых возрастает с каждым годом. Среди них особо следует выделить работы Н. Н. Михайловой и С. М. Юсфина, в которых идеи педагогической поддержки изложены наиболее обстоятельно и систематически¹.

Следует сразу отметить, что идея О. С. Газмана о необходимости разработки и внедрения педагогических практик, основанных на поддержке ребенка, была встречена весьма неоднозначно. Далеко не у всех она вызвала понимание. Так, М. В. Богуславский, который в 1990-х гг. активно популяризировал идеи свободного воспитания, писал интересные статьи о педагогическом наследии К. Н. Вентцеля, С. Н. Дурьиной, М. Монтессори, в 2002 г. опубликовал текст с многозначительным названием «Миражи педагогики поддержки». В этой статье он писал о том, что сторонники идеи педагогической поддержки, по сути, повторяют традиционный педагогический процесс, «но специфично, акцентируя внимание на второстепенных для традиционной педагогики вопросах, возвышая и даже экзальтируя их». Что, по их мнению, «задача педагога сводится к поддержке любого выбора, сделанного ребенком». Что они «часто переходят тонкую грань между идеалом и реальностью,

благодетельными устремлениями и здравым смыслом». Что «питомец, как правило, не может осознать подлинные причины его проблем». Что «в повседневной воспитательной практике сторонники педагогики поддержки очень часто “заигрываются”, игнорируя общие педагогические цели, они сами превращаются, будучи вполне взрослыми людьми, в своеобразных детей, причем трудных». Что, «хотя выразители педагогики поддержки всегда действуют исходя из интересов ребенка, подчеркивают, что ни в коей мере не стремятся управлять его развитием, однако зачастую педагогические реалии приводят к противоположным результатам. И тогда педагогика поддержки представляет собой по сути ту же манипулятивную педагогику, только более тонкую и изощренную»².

Концепция педагогической поддержки О. С. Газмана прямо и непосредственно повлияла на разработанную мной на рубеже XX–XXI вв. систему педагогических парадигм базовых моделей образования и построенному на ее основе парадигмально-педагогическому подходу к осмыслению историко-педагогического процесса³.

В 1990-х гг. я много выступал перед работниками сферы образования,

¹ См., например: Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки. 2001; Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. и др. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / научн. ред. Н. Б. Крылова. М., 2006.

² См.: Богуславский М. В. Миражи педагогики поддержки // Директор школы. 2002. № 10. С. 28–32.

³ См.: Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3; Корнетов Г. Б. Педагогика в поиске базовых моделей образовательного процесса // Школьные технологии. 1999. № 1–2; Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Сибирь. Философия. Образование. 1999. № 3;

рассказывая о различных педагогических системах и теориях, образовательных технологиях, методиках воспитания и обучения. В условиях реализации вариативного подхода к организации российского образования сообщаемая мной информация была востребована педагогической аудиторией. Однако при этом у слушателей возникала потребность в системе координат, которая могла бы помочь им ориентироваться в бесконечном многообразии педагогических систем и технологий, идентифицировать их с традициями образования, уходящими в глубь столетий, анализировать педагогическую реальность с точки зрения вычленения в ней однотипных способов постановки и решения проблем воспитания и обучения. Подобная потребность возникала и в моей исследовательской практике, направленной на изучение бесконечного множества педагогических идей, концепций, теорий, систем, практик в истории образования.

Я попытался решить указанную проблему, используя понятие «парадигма». Задача парадигмального осмысления педагогического процесса — сконструировать обобщающие модели теории и практики образования, позволяющие типологизировать педагогические феномены и в форме их

единичных проявлений, и в обобщенных формах — методиках, технологиях, концепциях, системах. Парадигмы могут строиться по разным основаниям, что определяет возможность выделения различных парадигмальных систем. Представляется целесообразным конструировать не научно-педагогические парадигмы, относящиеся, согласно традиции классического науковедения только и исключительно к сфере педагогической науки, а педагогические парадигмы, которые позволяют рассматривать педагогическую мысль и практику образования в их единстве. Это обусловливается самой природой педагогического знания, которое направлено на постижение закономерностей педагогической деятельности и на проектирование ее новых эффективных форм, и тем, что педагогическая проблематика интенсивно осмысливается как на уровне теоретического, так и на уровне обыденного сознания как в рамках педагогической науки, так и в рамках других отраслей научного знания, а также философии, религиозных и политических учений. При этом особое значение приобретают парадигмальные системы, ориентированные на фундаментальные характеристики процесса образования, которые носят универсальный характер и позволяют

Корнетов Г. Б. Итоги и перспективы парадигмально-педагогической интерпретации моделей образовательного процесса // Гуманітарні науки. 2001. № 1; Универсальные педагогические парадигмы в теории и истории образования // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. 2001. Вып. 1; Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования. М., 2001; Корнетов Г. Б. Универсальные педагогические парадигмы в теории и истории образования // Школьные технологии. 2002. № 6; Корнетов Г. Б. Парадигмальный подход в истории педагогики: итоги и тенденции // Парадигмальный подход к изучению историко-педагогического процесса. М., 2005.

рассматривать и типологизировать педагогические феномены разных эпох и культур. Признавая возможность сосуществования множества парадигмальных подходов к интерпретации педагогических феноменов, следует четко определить, на каких основаниях строится та или иная парадигмальная систематика и каковы возможности и границы осмысления историко-педагогического процесса в рамках выделенных парадигм.

Я исходил из того, что целенаправленно организованный процесс образования человека строится на различных основаниях, имеет различные цели и способы их осуществления. Это находит выражение как в многообразии форм конкретных педагогических действий и отношений, так и в необозримом множестве педагогических систем, концепций, теорий, технологий и методик. Попытки их систематического осмысления неразрывно связаны с разработкой концептуальных моделей образования различной степени общности, выступающих в виде особых идеальных объектов. В рассматриваемом контексте модель — это обобщенный мысленный образ, заменяющий и отображающий структуру и функции (взятые в динамичном единстве, в широком социокультурном контексте) конкретного типологически воспроизводимого способа осуществления образовательного процесса. Модель выступает в виде совокупности понятий и схем. Она выражает образовательный процесс не непосредственно в сложном, необозримом единстве всех его многообразных проявлений и свойств, а обобщенно, акцентируя

внимание на мысленно выделяемых (и являющихся в рамках использованной схемы сущностными) свойствах. Целостная модель образовательного процесса, построенная на строго определенных основаниях, представляет его в «чистом» виде как теоретически, логически «выправленную» схему, освобожденную от несущественного и случайного.

Поскольку моделей реально существующих способов образовательной деятельности может быть выделено огромное множество, возникает задача их упорядочивания и систематизации, что ставит на повестку дня вопрос о необходимости вычленения своеобразных обобщенных метамоделей, которые следует рассматривать в качестве базовых моделей образования. Базовые модели образовательного процесса абстрагированно выражают глубинные, родовые, сущностные особенности основных типов педагогически организованного взаимодействия между образующим (учителем, воспитателем, наставником) и образующимся (учеником, воспитанником, питомцем) в ходе достижения целей образования. Совокупности построенных по различным основаниям групп базовых моделей образования позволяют типологизировать педагогические системы, концепции, теории, технологии, методики прошлого и настоящего, выявлять их фундаментальные сходства и различия, которые «затемняются» многообразием внешних индивидуальных признаков. Смысл типологизации как познавательной процедуры не в установлении соотношения внешних

видимых черт между сравниваемыми объектами, а в выявлении их общих глубинных родовых признаков, в раскрытии внутренней связи между ними, указывающей на их действительное сущностное соотношение. Каждой базовой модели образовательного процесса соответствует определенная педагогическая парадигма.

Я пришел к выводу, что педагогически интерпретированное образование, понимаемое как целенаправленно организованный процесс развития человека, начинается с определения целей воспитания и обучения. Этот процесс результативен только тогда, когда взаимодействие его участников ведет к достижению поставленных целей с помощью специально отобранных средств. Поэтому педагогическая типология базовых моделей образовательного процесса, учитывающая источники и способы постановки целей воспитания и обучения, а также характер взаимодействия образовывающего и образовываемого, позволяет охватить практически все реальное историческое многообразие способов организации воспитания и обучения. В рамках этой типологии могут быть выделены три базовые модели образовательного процесса, которые представлены парадигмами педагогики авторитета, манипуляции и поддержки.

Педагогика авторитета — это та традиционная педагогика, которая основывается на признании авторитета учителя, воспитателя, наставни-

ка как главного рычага организации образовательного процесса. Ученик, воспитанник, питомец должен принять и признать авторитет педагога, неукоснительно выполнять все его требования, в которых, во-первых, воплощено истинное знание о том, каким должен стать растущий человек. И, во-вторых, каким образом этот желаемый результат может быть получен. Педагогика манипуляции, пытаясь преодолеть сопротивление учеников и воспитанников педагогическим усилиям их наставников, акцентирует внимание на поиске путей, способов и средств, которые позволяют учителям и воспитателям незаметно, неявно навязать своим питомцам запланированные ими педагогические цели (отчасти Сократ, Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсер, М. Монтессори, А. С. Макаренко, В. В. Давыдов).

Идея педагогики поддержки была подсказана мне О. С. Газманом. Опираясь на его идеи, я пришел к выводу, что модель образования, соответствующая парадигме педагогики поддержки, принципиально отличается от привычных подходов к организации воспитания и обучения детей¹. Реализующий ее педагог изначально стремится не вести ребенка за собой, не управлять им, не управлять его развитием, а как бы следовать за воспитанником, создавать условия для самоопределения, самоидентификации и самореализации, поддерживать его в осуществлении своей самости, помогать ему в решении собственных проблем.

¹ См.: Корнетов Г. Б. Парадигма педагогики поддержки // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. 2001. Вып. 8; Корнетов Г. Б. Парадигма педагогики поддержки // Школьные технологии. 2006. № 2.

Именно такой взгляд на образование ребенка и на роль учителя в нем определяет общую логику конструирования учебно-воспитательного процесса в рамках парадигмы педагогики поддержки.

Указанная логика предполагает, что наставник, начиная педагогическую работу с ребенком, не должен стремиться к тому, чтобы изначально определить цели, способы и средства его образования. Первая задача, которую решает воспитатель, — знакомство с ребенком, установление с ним продуктивной коммуникации, базирующейся на принятии друг друга, взаимном уважении, доверии и интересе, а в идеале — и на взаимной любви.

Установив с питомцем контакт, общаясь с ним, наставник решает вторую задачу — пытается познать ребенка. Он стремится понять, какими потребностями и способностями ребенок уже обладает, каковы мотивы его поведения, чем воспитанник интересуется. Воспитатель пытается также понять, в чем заключается глубинный личностный потенциал каждого конкретного ребенка, научиться улавливать возникающие у него ситуативные актуальные интересы, определить, какие проблемы и почему мучают воспитанника, выявить их причины.

Только решив две указанные задачи, наставник, действующий в рамках модели поддерживающего образования, может делать следующие шаги в педагогической работе с детьми. Эти шаги следует осуществлять в трех основных направлениях.

Во-первых, они могут быть связаны с поддержкой ребенка в позна-

нии самого себя, в осознании им накопленного опыта, в осмыслении им своих интересов и возможностей. На этой основе учитель помогает ребенку определить и вербализовать цели собственного развития, собственного продвижения в жизни, исходя не из своих представлений о том, каким должен стать воспитанник, а из уже имеющегося у ребенка внутреннего потенциала, опыта жизнедеятельности. Сформулировав совместно с ребенком цели его образования, а точнее, предоставив питомцу возможности, позволяющие ему самостоятельно определить эти цели и поспособствовать ему в этом, воспитатель оказывает ему помощь в их достижении, создавая для этого необходимые условия.

Во-вторых, действуя в рамках парадигмы педагогики поддержки, воспитатель может помогать ребенку в реализации им своего актуального интереса, который возникает «здесь и теперь», является ситуативным и может не иметь сколько-нибудь глубокого характера и лишь потенциально обладает возможностью стать более или менее устойчивым и, следовательно, более или менее значимым для дальнейшей жизни воспитанника, для его дальнейшего образования.

И, наконец, в-третьих, педагогика поддержки ориентирует наставника на содействие ребенку в осознании своих собственных проблем, в понимании их истинных причин, в формировании целей, связанных с необходимостью решения этих проблем и создания условий для их достижения.

Таким образом, в рамках педагогики поддержки цель образования

ребенка оказывается продуктом совместных усилий воспитателя и воспитанника. Содержание этой цели не определяется лежащими вне ребенка императивами, представлениями о том, каким он должен быть, а как бы «выводится» из него самого при его самом непосредственном, активном и все более возрастающем участии.

Педагогика поддержки ставит перед наставником две проблемы. Во-первых, необходимость создания условий, стимулирующих участие воспитанника в качестве сотворца процесса собственного образования с опорой на имеющиеся у него потребности и способности, мотивы и интересы. И, во-вторых, нейтрализацию (недопущение) возможных антисоциальных и личностно-деструктивных целей, которые могут, например, отражать имеющуюся у ребенка склонность к воровству, наркотикам, алкоголю и т.п. Причем в рассматриваемом контексте речь идет не о том, что воспитатель предписывает воспитаннику конкретную линию поведения, а о том, что он вводит некоторые социально и личностно значимые ограничения, предоставляя ему возможность для свободного выбора, ориентированного на его собственный внутренний мир, создавая необходимые условия для самоопределения и самореализации ребенка в окружающем его мире.

Определив совместно с ребенком цели его образования, а в идеале, создав условия для определения ребенком целей собственного развития, педагог поддерживает его в их достижении, оказывает содействие ему в движении по направлению к ним. Модель поддерживающего образова-

ния практически исключает неприятие педагогических целей учителем учеником, так как воспитатель не стремится навязать ребенку свои цели, а должен сделать цели ребенка своими. При этом во многих случаях он вынужден «наступать на горло собственной песне», не стремиться навязать ребенку свое представление о его благе и в соответствии с ним воспитывать и обучать питомца, а исходить из его собственных жизненных целей и на их основе организовывать образование. Это предотвращает столкновение воле участников учебно-воспитательного процесса и резко повышает его эффективность.

Педагогика поддержки направлена на то, чтобы помочь ребенку познать самого себя, уловить свою уникальность и неповторимость, реализовать собственную индивидуальность, построить присущую только и исключительно ему одному траекторию жизненного пути и в соответствии с этим неповторимую траекторию образования. Сами цели воспитания и обучения ребенка в контексте педагогики поддержки корректируются по мере его развития и взросления, возникновения у него новых интересов и проблем, потребностей и способностей, изменения мотивов его поведения, при все нарастающем участии ребенка в организации собственного образования, участии, которое становится все более осозанным, активным и самостоятельным.

В процессе поддерживающего образования воспитатель и воспитуемый оказываются равноправными субъектами, сотворцами педагогического

процесса, отношения между ними приобретают подлинно субъектно-субъектный характер.

Учитель выступает как субъект, потому что именно от него зависит, будет ли избрана рассматриваемая модель педагогического взаимодействия. При этом он должен быть изначально настроен на то, чтобы не стремиться подогнать ребенка под государственные стандарты, общественные или свои собственные представления о том, каким он должен стать, для чего и как его воспитывать и обучать. Педагогу необходимо вполне осознанно стремиться к тому, чтобы формировать представления о будущем образе ребенка, исходя из него самого, при его непременно активном, самостоятельном и все более возрастающем участии. То есть воспитатель должен не только способствовать развитию воспитанника, но и вполне осознанно и целенаправленно развиваться и изменяться вместе с ним, формируя в ходе общения совместную траекторию движения по жизни в рамках образовательного процесса.

Исторически возникновение и развитие идей педагогики поддержки и их парадигмальное оформление отражало объективную потребность в поиске механизмов, обеспечивающих индивидуализацию человека, формирование у него способности к самоопределению и самореализации. В истории педагогики модели поддерживающего образования были неразрывно связаны со становлением либерально-демократических традиций общественной жизни, с возрастанием внимания к человеческой индивидуальности.

Позиции педагогики поддержки заметно усиливаются по мере утверждения такой социальной ситуации, которая акцентирует внимание на ценности человека не как дисциплинированного и прилежного исполнителя, а как уникального творческого существа, подлинного субъекта собственной жизни.

Одна из особенностей педагогики поддержки заключается в том, что она не поддается алгоритмизации и технологическим описаниям. Это объясняется предельной индивидуализацией образовательной деятельности, ориентированной на ситуацию «здесь и теперь», на неповторимость человеческой экзистенции. Для распространения рассматриваемой модели образования основным является, кроме необходимых общественных условий, формирование соответствующей позиции педагога, его способности и желания познать каждого конкретного ребенка и поддержать питомца в самоопределении и самореализации.

Концепцию педагогической поддержки, разработанную О. С. Газманом и его единомышленниками, я рассматривал как конкретно-исторический вариант педагогики поддержки, порожденный потребностями и условиями российского образования конца XX — начала XXI вв. **Причем** вариант с развитым методическим обеспечением, пригодный для широкого практического использования.

Будучи историком педагогики, я «вписал» педагогику поддержки в широкий исторический контекст, связав ее с наследием Сократа, Л. Н. Толстого, Э. Кей, Л. Гурлитта,

К. Н. Вентцеля, С. Н. Дурылина, А. Нилла, А. Маслоу, К. Роджерса, Р. Бернса, А. Миллер, с такими педагогическими течениями, как свободное воспитание, феноменологическая (гуманистическая) педагогика, анти-педагогика.

Несомненно, что модели педагогической поддержки О. С. Газмана противостоят идеи той модели жесткой стандартизации образования, которая сегодня реализуется в российской школе. Однако Олег Семенович, как бы предвидя это обстоятельство, четко отделяет механизм педагогической поддержки, ориентированный в каждом конкретном случае на каждого

конкретного ребенка, от воспитания и обучения, которые в традиционном понимании должны приводить растущего человека к социальной норме. Он четко указывал на то, что педагогическая поддержка с необходимостью должна дополнять обучение и воспитание, реализовываться так и тогда, где и когда это возможно и необходимо для ребенка, где это позволяют условия его жизни и образования. Этот подход уже нашел широкое практическое применение, он прошел проверку временем и подтвердил свою педагогическую эффективность, свое право на существование.

Список литературы

1. Богуславский, М. В. *Миражи педагоги поддержки* / М. В. Богуславский // *Директор школы*. — 2002. — № 10. — С. 28–32.

2. Газман, О. С. *От авторитарной педагогики к педагогике свободы* / О. С. Газман // *Новые ценности образования: содержание гуманистического образования*. — М.: Инноватор, 1995. — Вып. 2. — С. 16–45 с.

3. Газман, О. С. *Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема* / О. С. Газман // *Новые*

ценности в образовании: десять концепций и эссе. — М.: Инноватор, 1995. — Вып. 3. — С. 58–63.

4. Газман, О. С. *Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки* / О. С. Газман // *Всероссийская конференция «Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании»*. — М., 1996. — С. 4–25.

5. Петровский, А. В. *Все остается людям* / А. В. Петровский // Газман О. С. *Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы*. — М.: МИРОС, 2002. — 296 с.



О. С. Газман

ИГРА КАК СРЕДСТВО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ¹

В результате многолетней опытной работы нами был вычленен особый тип игр, который мы назвали «познавательными-ролевыми». Смешанный тип игр наиболее характерен для детей школьного, особенно подросткового возраста. Двусоставным определением типа игры мы подчеркиваем, с одной стороны, доминирующую функцию развития, которую они выполняют (развитие познавательной сферы), с другой стороны, основной способ деятельности и взаимодействия в игре — «ролевая».

Остановимся в этой связи на материалах опытной работы. Основываясь на опыте экспериментального внешкольного учреждения АПН СССР — пионерского лагеря «Маяк» (1980–1985 гг.), считаем целесообразным предложить подход к игре как к коллективной творческой деятельности. Речь пойдет о совместной разработке и реализации детьми и взрослыми комплексных образовательных ролевых игр на исторические, географические, биологические, литературные сюжеты.

...Первая серия таких игр создавалась по мотивам всеобщей истории («Охота на мамонта», «Древнегреческие олимпийские игры», «Поиски индulgенции»). Вторая — по мотивам отечественной истории («Новгород Великий», «Куликовская битва», «Окно в Европу», «Наука побеждать», «Отчизны верные сыны. 1812 г.»). Каждая игра предоставляла подросткам специфическую атмосферу и площадку реализации роли и себя в ней. Одна эпоха развертывалась перед играющими то в виде ярмарки, вече, народных игр, то в виде оживших былин и сказаний, другая — в инсценированной ссоре князей, военных баталиях; третья — в смотре потешных войск, во взятии крепости или в церемонии ассамблеи екатерининских времен.

Игровая форма помогала переводить воображаемые действия в реальное поведение, тем самым чисто интеллектуальное знание становилось знанием осознанным и эмоционально пережитым.

¹ Статья О. С. Газмана «Игра как средство дополнительного образования подростков» публикуется с сокращениями по книге: Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002. С. 209–218. (Публикация Г. Б. Корнетова).

...Начало историческим играм в «Маяке» положила игра «Охота на мамонта», перемещавшая ребят в эпоху первобытного человека. На этапе разработки игры из бесед с ребятами выяснилось, что у подавляющего большинства детей существует надменно-ироничное отношение к своим человеческим прародичам: с точки зрения современного подростка это такие «недоумки», только что спустившиеся с веток, ничего не знающие и не умеющие. ...Поэтому ключевой проблемой игры «Охота на мамонта» становится моделирование ситуации неопределенности, имитирующей полную страха, неизвестности и борьбы за существование жизнь первобытного человека. Для решения этой задачи меняется весь подход, который был традиционен для разработки подобных коллективных творческих игр в «Маяке». Разрабатывает игру не совет дела, а творческая группа из старших воспитанников и педагогов. Цель и содержание игры для всего лагеря остаются в тайне, их знают только разработчики, а для всех выдвинута маскировочная цель: готовимся к конкурсу первобытных одежд и ритуальных танцев.

Когда же «карты» были раскрыты, игровые коллективы получили задания: каждый отряд должен превратиться в племя первобытных охотников, построить себе жилище, сделать костюмы, орудия труда, избрать вождя и старейшину. Игра была построена так, чтобы дети неожиданно включались в выполнение различных игровых задач: преодоление страха перед «духами», неизвестным простран-

ством, неожиданными зрительными, слуховыми ощущениями, в борьбу за сохранение огня.

...Ритуальные сцены сменила сама «охота». На поле стадиона была условно выгорожена территория обитания мамонтов. В трех местах этой площадки были устроены «ямы» для загона (их обозначали днищами от туристических палаток, чтобы избежать возможных в игре травм). Роли мамонтов исполняли двое самых выносливых и физически сильных мужчин из числа руководителей кружков и физруков. Группы охотников также состояли из физически сильных ребят (6 групп по 12 охотников в каждой). В руки «охотникам» давалась сетка для футбольных ворот. Это и было их «орудие охоты». По условиям игры охоты необходимо было при помощи сети загнать мамонта в яму. На это давалось каждой группе охотников по 3–5 минут.

По истечении времени играющих сменяла другая группа охотников. За это короткое время ребята должны были выработать тактику охоты: догадаться собрать сеть в руках, чтобы она не путалась под ногами; сомкнуть ряды к центру, чтобы группа была мобильнее; и, наконец, в группе должен был выделиться стихийный лидер, который возьмет на себя руководство действиями играющих и ответственность за его результаты.

Последующий разбор и анализ игры в отрядах показал, что именно неожиданность появления игровых задач, эмоциональное напряжение, связанное с их решением, совместные переживания ребят сместили их взгляд

на первобытного человека: многие засомневались в себе — а смог бы я вынести такие испытания, окажись и вправду жителем того времени? А отсюда появился и более дружелюбный и понимающий взгляд на своих далеких предков. Одновременно познавалась необходимость взаимодействия людей в процессе совместной охоты, других видов труда, благодаря чему и развивалась социальность первобытного человека — его мышление, речь, трудовые навыки.

Другая историческая игра касалась событий русской истории второй половины XVIII в. Одна ее часть была посвящена страницам русского военного искусства, связанным с именем великого полководца А. В. Суворова. «Наука побеждать» — так и называлась эта игра. Игра строилась как отражение двух важнейших маневров: штурма Измаила и перехода Суворова через Альпы.

Для игры четыре младших отряда поделили на две армии: русскую и турецкую. Воины в экстренном порядке начали изучать планы и ход исторического сражения по книжкам издательства «Мальш», клеить из картона и бумаги элементы головных уборов и мундиров, делать деревянные сабли и ружья. Вечером на разных концах стадиона выросли два палаточных лагера: русский и турецкий.

Тревожную ночь малыши во главе со своими военачальниками Суворовым и Юсуфпашой провели «в походе». Радостному возбуждению не было конца, ведь большинство ребят впервые спали в палатках под открытым небом, да к тому же, несмотря

на пароли и ночные дозоры, нет-нет, а мелькали в кустах «вражеские лазутчики». Утро началось с боевого смотра войск и оружия. Завтракали дымящейся кашей прямо на походном биваке.

Суворов двинул свои войска к Измаилу обходным маневром через лес, а турки, завидев это, бросились задраивать последние щели в своей неприступной цитадели. Крепость выглядела внушительно: деревянные постройки игрового городка октябрят были превращены в крепостные укрепления, их стены соорудили из толстых бревен, между которыми живописно раскинулись звенья изгородей, мостков, жерла пушек из асбестовых труб. А для пушечного устрашения противника на колу торчала матерчатая голова «врага». Когда приготовления к штурму были закончены, Суворов послал в крепость ультиматум. Голос диктора, усиленный микрофоном, поведал участникам сражения и зрителям о намерениях сторон, диспозиции сил и дерзком ответе паши на полученный ультиматум. Действие игры разворачивалось своим историческим чередом, а диктор продолжал комментировать события текстом дошедших до нас документов.

...Следующий этап игры — «Взятие Альп». Горный хребет Альп — это крыша одноэтажного дома. Держась за веревочные поручни и карабкаясь по специально проложенным трапам и лестницам, храбрые воины «перешагивали» через «Альпы» и таким же способом спускались с противоположной стороны крыши. Прошло почти полчаса, пока последний солдат

не оказался по ту сторону горного хребта. И хотя было видно, как у многих дрожат колени, но глаза у всех без исключения светятся ужасом, восторгом и отвагой одновременно.

Эта игра поставила ребят перед серьезным испытанием: не раз надо было преодолеть страх. Но предлагаемые игровые ситуации давали возможность одновременно проявить отвагу, мужество, ловкость и высокую дисциплину коллективного взаимодействия.

...В игре были затронуты разные пласты истории. Если малыши проигрывали батальные сцены конца XVIII в., то старшие ребята прикоснулись к быту простолюдинов, нравам, культуре, дворцовой жизни. Раскрывалась эта тема в драматизациях через живые картины, жанровые оценки, инсценировку придворного бала. У каждого отряда свое задание: один изображает жизнь крепостных крестьян, другой — восстание Пугачева, третий — замечательные изобретения Кулибина и Ползунова, четвертый — дворянское «вольномумство» и тайное общество, а отряд вожатых готовил бал. В разных уголках лагеря — на специальных подмостках и крылечках, в клубе, на лагерном стадионе и просто на живописных лужайках — разместились живые картины истории. Те ребята, которые заняты в «драматизациях», все из XVIII в., остальные — гости из будущего XX в.

...А вечером был бал. Царица сидела на троне и отвечала на вопросы обо всем периоде своего царствования. Здесь собрались все замечательные люди эпохи. Диалоги прерывались то

выступлениями артистов крепостного театра графа Шереметьева, то танцами в стиле тех времен.

Специальные беседы с подростками после ряда исторических игр показали, что у большой группы детей значительно обогатились понятийно-предметные представления, например, о таких реалиях Древней Греции, как Акрополь, туника, амфора, стадия, марафон, или средневековья — индальгенция, рыцарь, орден, герб, турнир, пошлина, еретик, покаяние, гезы. Широкое знакомство с мифами (с акцентом на образность мышления и мироощущения древних греков) сделало надолго в обиходном языке лагеря нарицательными выражения «авгиевы конюшни», «ахиллесова пята», «самовлюбленный Нарцисс» и т. п.

Развитие творчества подростков в игровой деятельности, сопряженной с познанием, — это еще одна проблема, которой были постоянно озабочены педагоги «Маяка». Педагоги рассуждали следующим образом: «Творчество невозможно без смещения стереотипов. Значит, наши игры должны моделировать ситуации раскачивания и смещения привычных убеждений. Часто источником открытия становится умение переносить знания из одной области в другую — значит, в игре мы будем создавать ситуацию недостатка информации, вариативности выбора решений. Психологическая база творчества — развитое образное мышление. Значит, игра должна быть сопряжена с разными видами искусства и вопросы: «Что из чего сделано? Как это изображено? Как до этого додуматься?» — постоянно нахо-

диться в поле коллективного поиска и анализа уже сделанного. И, наконец, творчество невозможно без открытости и свободы, а потому в игру мы будем вносить смеховое начало, метод «карнавализации сознания», которые закладывают основы нового свободного мировоззрения подростков.

...Серию комплексных игр, разрабатываемых в пионерском лагере «Маяк», можно дополнить географической игрой «Наши географические открытия» (по курсу учебников географии, истории 6-го класса общеобразовательной средней школы). Игра состояла из трех частей: игры-поиска на местности «Шифрованный пакет», комплексной игры на местности «Трудными дорогами открытий» и театрализованной сценической части «Всемирная географическая ассамблея». В наибольшей степени эта игра была рассчитана на отряды среднего и старшего возраста. Младшие отряды были участниками локальных частей игры (создавали игровые препятствия на пути «открывателей новых земель»).

Накануне игры отряды получали записки с ориентирами поиска писем, которые содержали задания по игре. Пять отрядов отправлялись по пяти маршрутам. Их путь был размечен специальными знаками. В поиске нужно было применить знание способов ориентирования на местности по разным признакам (муравейникам, мхам, солнцу, компасу). Пройдя заданный маршрут, ребята находили зашифрованные письма с приглашением на Всемирную географическую ассамблею и указанием стран, которые они

должны «открыть» и о которых рассказать членам ассамблеи.

Шифровальщики приступили к работе, и примерно через час становились ясны задания: одни отправлялись в северные земли, другие — в Австралию, третьи — в Америку, четвертые — в Индию, пятые — в Африку. Библиотека тотчас наполнялась «первооткрывателями». Книжки лагерной библиотеки и специально привезенные из Москвы по истории Великих географических открытий исчезли с полок и поселились в отрядах. Читали, составляли сценарии своих выступлений на ассамблее, готовили доказательства своих открытий: выдающиеся экземпляры флоры и фауны, полезные ископаемые, блюда национальной кухни, документы с описанием и изображением празднеств аборигенов.

А на другой день после полдника «путешественники» и «первооткрыватели» пустились в путь по «трудным дорогам открытий». Все трудности, с которыми обычно приходится сталкиваться в таких рискованных предприятиях, были приготовлены заранее взрослыми и ребятами младших отрядов. Передвигаясь по маршруту, отряды попадали в несколько пропастей: Пропась стихий и чудовищ, Пропась морских и горных преград, Пропась аборигенов, Пропась разбойников и амазонок, Пропась Знаний.

...Всемирную географическую ассамблею вели всем известные герои: барон Мюнхгаузен, Паганель, Саня Григорьев, капитан Флинт. Огромный символический парус — спутник всех

путешественников — украшал сцену. Все великие путешественники и участники их экспедиций предстали перед судом ассамблеи, отстаивая свое первенство на новые географические открытия и представляя веские доказательства.

...Разработка игр осуществляется в процессе совместного коллективно-творчества воспитателей и детей в выборе сюжетов, ролей, игровых задач. Это не только создает у детей интерес и ожидание предстоящей игры, но и предотвращает многие педагогические просчеты. Ведь уже на этапе обсуждения планов игры выясняется уровень знаний и представлений ребят о той или иной исторической эпохе, их отношение к наиболее ярким событиям и героям, актуальные потребности в жизни первичных коллективов и отдельных групп, подростков, которые должна удовлетворить предстоящая игра. Включение детей в разработку игры — залог их активного участия и в ее проведении, а также своевременности и актуальности для коллектива идей игровой композиции. Но ведущая, направляющая роль в этом деле принадлежит коллективу педагогов.

Конкретная разработка, подготовка и проведение отдельных частей игры поручаются нескольким творческим группам. Так, например, для подготовки игры «Охота на мамонта» было создано четыре творческих группы: одна разрабатывала, готовила и проводила игру в «пещере ужасов», другая — на «тропе смелости», третья занималась ритуальными действиями на поляне Большого огня, четвертая

— «охотой на мамонтов». В каждую творческую группу входит от трех до семи человек из числа педагогов, руководителей кружков, технического персонала, а также подростков и старшеклассников. Работа творческих групп координируется старшим вожатым и начальником лагеря. Один-два раза в день члены творческих групп собираются для оперативных совещаний с администрацией лагеря и коллективной «планерки». Создается группа технического обеспечения игры, которая получает задания от творческих групп, а также оказывает непосредственную помощь и консультации в отрядах.

Особое внимание в исторических играх уделяется распределению заданий и ролей по отрядам. В игре всегда участвуют дети разных возрастов, поэтому необходимо учитывать их психологические особенности, потребности и возможности участия в каждой части игры.

В одной части младшие выступают в роли зрителей (как в игре-театрализации «Бородинское сражение»), в другой, наоборот, они становятся главными действующими лицами, а старшие — зрителями. Так, например, было в игре «Наука побеждать», когда младшие «брали Измаил», «переходили через Альпы», а старшие были зрителями и помогали в обеспечении игры: изготавливали оружие и головные уборы, ставили палатки для «ночных учений», утепляли в них пол матрасами, оборудовали бивак и кострища, доставляли в стан русских и турок пищу, принимали участие в сооружении турецкой крепости.

...Отдельные части игры требуют особой педагогической организации. Например, игры, связанные с преодолением естественных или специально созданных препятствий на местности — переправа через «пропасть», «переход через Альпы», плавание на плоту в игре в «географические открытия», обеспечение пиротехнических эффектов в батальных исторических играх (штурм Измаила, Бородинское сражение), требуют обязательного и квалифицированного участия взрослых специалистов. Мало придумать эффектный ход или трюк, надо обеспечить необходимую страховку и безопасность играющих.

Сопровождение игр-театрализации музыкой, радиосигналами, использование кинопроекторной аппаратуры, сложного крепежа больших декораций, транспортных средств (автобуса, мотороллера, машины) также невозможно без активного участия и взаимодействия взрослых в игре. При этом каждый, кто ведет машину или стоит на страховке, сидит за фортепьяно или организует световые эффекты, должен находиться в состоянии

игры, чтобы помочь ей состояться, а не испортить ее.

Проводя игру-поиск в лесу с большой массой играющих, командную роль надо поручить взрослому человеку, хорошо знающему местность и способному обеспечить дисциплину беспрекословного подчинения игровому приказу. Ибо выход ребенка из игры в этот момент может угрожать его жизни и здоровью.

Вообще, успех массовой батальной игры во многом зависит от педагогического обеспечения дисциплины играющих. Так, в игре-театрализации «Бородинское сражение» для управления большой массой «вооруженных противников» целесообразно разделить каждый отряд на более мелкие группы по 7—10 человек и во главе каждой поставить командира, подчинение которому во время игры должно быть безоговорочным. Заранее с командирами была точно отработана вся схема игры как на условном плане, так и на местности, многократно проверено знание условных команд и соответствующих им действий. Только такой подход дает возможность осуществить игру слаженно и красиво.