

И.И. Ушатикова

**Проектирование и организация
внеурочного культурно-образовательного
пространства в школе**

Учебное пособие

Чебоксары 2019

УДК 371.8
ББК 74.200.58
У93

*Печатается по решению Ученого совета
Елабужского института (филиала) ФГАОУ ВО
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Протокол №5 от 10 июня 2019 г.*

Автор:

Ушатикова Ирина Игоревна

Рецензенты:

Пушкина Н.М., канд. филос. наук, доцент Института непрерывного образования УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань

Шатунова О.В., канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики Елабужского института ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

У93 Проектирование и организация внеурочного культурно-образовательного пространства в школе : учебное пособие / И. И. Ушатикова. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2019. – 152 с.

В учебном пособии представлен теоретический материал, раскрывающий современное образование как сложный культурный процесс и личностно-ориентированную культурную деятельность, предложены практические рекомендации по использованию современных технологий построения внеурочной воспитательной работы в современной школе. Учебное пособие «Проектирование и организация внеурочного культурно-образовательного пространства в школе» предназначено для студентов, обучающихся по направлению подготовки магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование.

© И.И. Ушатикова, 2019

© Центр научного сотрудничества
«Интерактив плюс», 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Предисловие</i>	5
<i>Глава 1. Образование как процесс постижения и освоения культуры</i>	6
1.1. Сущность и содержание культурной среды образовательной организации.....	6
1.2. Школа как культурно-образовательное пространство.....	11
1.3. Поликультурное образование.....	16
1.4. Уклад школьной жизни.....	22
Вопросы и задания для самоконтроля.....	35
<i>Глава 2. Проектирование внеурочной воспитательной работы в современной школе</i>	36
2.1. Подходы к построению образовательного пространства	36
2.2. Событийный подход в воспитании школьников.....	46
2.3. Внеурочная деятельность как часть образовательного процесса и форма организации свободного времени учащихся ...	53
2.4. Проектирование формы воспитательной работы.....	65
Вопросы и задания для самоконтроля.....	69
<i>Глава 3. Технология разработки и реализация культурно-образовательных проектов</i>	70
3.1. Концептуальные основы технологии разработки культурно-образовательных проектов	70
3.2. Культурно-образовательный проект как гуманитарная технология.....	75
3.3. Структура, этапы культурно-образовательного проекта и виды деятельности на разных этапах его реализации	83
3.4. Культурологическое погружение как средство развития личностно-креативных установок учащихся.....	88
Вопросы и задания для самоконтроля.....	95

<i>Глава 4. Сотрудничество школы с социокультурными институтами</i>	96
4.1. Педагогические аспекты социально-культурной деятельности	96
4.2. Культурные ценности воспитания в пространстве дополнительного образования детей	102
4.3. Сотрудничество школы и музея	110
4.4. Социальное партнерство школы и театра	117
Вопросы и задания для самоконтроля	126
Тестовые задания для самоконтроля	128
<i>Глоссарий</i>	134
<i>Список литературы</i>	145
Ответы на тестовые задания	149

ПРЕДИСЛОВИЕ

Современная школа является социокультурным институтом, на который государство возлагает задачу формирования мировоззрения личности в соответствии с общекультурным кодом, содержащим важнейшие культурные и социальные характеристики общества. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования отмечено, что одним из важнейших результатов школьного образования является присвоение обучающимися общечеловеческих и национальных культурных ценностей. Актуальной задачей настоящего времени является подготовка будущих учителей к созданию культурно-образовательной среды школы для решения задач духовно-нравственного воспитания и творческого развития школьников.

В содержании настоящего пособия рассматриваются актуальные проблемы, особенности организации, содержание образования как культурного процесса, структура и содержание феномена «культурная среда школы», «культурно-образовательное пространство школы», «уклад школьной жизни», «поликультурное образование».

В пособии освещены психолого-педагогические аспекты, сущность, возможности применения проектной деятельности в целях совершенствования образовательного процесса, предусматривающего развитие субъектности школьника, актуализацию его интеллектуально-творческого потенциала. Особое внимание уделено изложению алгоритма поэтапной разработки и реализации культурно-образовательного проекта, анализируется его потенциал как системообразующей формы организации внеурочной воспитательной работы в условиях современной школы.

В пособии рассмотрены модели сотрудничества современной школы с социокультурными институтами, раскрыт образовательный потенциал пространства музея и театра, роль искусства в формировании личности школьника как человека Культуры.

Содержание пособия направлено на формирование у студентов педагогических специальностей компетенций в области построения внеурочного культурно-образовательного пространства школы. В пособие включены вопросы для обсуждения и закрепления знаний, тесты и практико-ориентированные задания, тематический глоссарий, которые могут быть использованы обучающимися в процессе организации самостоятельной образовательной деятельности.

ГЛАВА 1. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОЦЕСС ПОСТИЖЕНИЯ И ОСВОЕНИЯ КУЛЬТУРЫ

1.1. Сущность и содержание культурной среды образовательной организации

Культура является мощным проводником духовных ценностей. В психолого-педагогической литературе понятие культура трактуется как:

- система представлений о мире, ценностях, нормах и общих правилах поведения людей, связанных определенным образом жизни;
- стержень, вокруг которого складывается ценностная ориентация человека как система его ценностей;
- совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики;
- исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях и создаваемых ими материальных и духовных ценностях;
- духовное измерение личности и общества [11].

Особое место в культуре принадлежит образованию. Современное образование должно сегодня стать важнейшей гуманитарной практикой выявления, развития и реализации человеческого потенциала как неисчерпаемого ресурса инновационных преобразований в обществе. В первую очередь, это связано с тем, что образование является всеобщей культурно-исторической формой становления и развития всех базовых, родовых способностей человека, обретения им образа человеческого во времени истории и пространстве культуры, способности к самообразованию и саморазвитию.

Образование понимается как культурный процесс, движущими силами которого являются поиск личностных смыслов, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей культурного саморазвития.

Образование, обслуживая ту или иную культурную эпоху, «зеркалит» ее признаки, актуализирует те или иные смыслы мира арте-

фактов. Господствующая же культура определяет способы формирования конкретного социально-педагогического идеала (модели личности, успешно действующей в культурных реалиях). Каждое поколение формируется под влиянием природы и культурной среды, созданной человеком. Так совершается своеобразный круговорот: человек «опредмечивает» в ней свой тип сознания, а в результате «раскодирования» смысла артефактов, созданных предыдущим поколением, формируется сознание нового поколения, способного создавать культурные программы. Чтобы «расшифровать» смыслы артефактов, каждому следующему поколению необходим посредник, поскольку обретение смыслов не передается генотипически, а находится в сфере социального наследования. В результате появляется специальный вид деятельности – педагогическая, которая обеспечивает социальное наследование. «Образование – это способ коллектива приобщить молодое поколение к ценностям и навыкам, характеризующим культуру данного общества», – пишет французский педагог А.И. Марру [11].

В настоящее время в качестве ценностных ориентиров системы общего образования определены:

- гражданская идентичность как ключевой компонент российской идентичности;
- идеалы ценностей гражданского общества, в том числе ценности человеческой жизни, труда, семейные ценности;
- патриотизм, основанный на принципах гражданской ответственности и диалоге культур;
- ценности личностной, социальной и государственной безопасности;
- национальное согласие по основным этапам становления и развития общества.

Компонентом основной образовательной программы становится Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников. Она является аксиологической (ценностно-нормативной) основой взаимодействия общеобразовательных учреждений с иными субъектами социализации: учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, общественными и традиционными российскими религиозными организациями, СМИ с целью совместного обеспечения условий для духовно-нравственного развития обучающихся [15].

Современная культурная парадигма образования ориентирована на:

- гуманистические культурные ценности;
- процессы общения, взаимодействия, разнообразную совместную деятельность детей и взрослых;
- развитие общей культуры детей и взрослых, педагогической культуры педагогов и родителей учащихся;
- культурные нормы и духовную сферу общения и сотрудничества детей и взрослых;
- культурную среду школы, предполагающую творческую, продуктивную совместную деятельность детей и взрослых как стержень их взаимодействия, а также самоуправление как свободную форму самоорганизации гражданского сообщества школы;
- культурные традиции школы;
- разнообразную образовательную среду;
- культуру отдельных сообществ школы, социума, семьи, личности.

В современной школе необходимо формировать культурную среду как энергетическое поле, влияющее на процесс развития и саморазвития личности.

Культурная среда в целом – пространство жизнедеятельности людей. Это окружающее человека пространство, освоенное им и неосвоенное (но потенциально возможное), предметное и знаковое, ценностное для него и нейтральное. Это и макросреда, и непосредственное социокультурное поле общения; микросреда, где личность активно действует и реализует себя как субъект культуры и где, главное, она выбирает наиболее значимое как материал для самообразования и самостроительства. *Культурная среда* – это пространство потенциальных возможностей культурного развития человека, тогда как *социокультурная среда* выступает непосредственно активным фактором влияния на человека, его взгляды, вкусы, мировоззрение, в целом влияющее на процесс развития и саморазвития личности.

Сущность культурной среды общеобразовательной организации (школы, вуза) определяется, по мнению А.В. Иванова, тем, что она отражает идеи и ценности современной ей культурной парадигмы образования, включает в себя культурные процессы разви-

тия и саморазвития базовой культуры личности обучающегося, педагогической культуры учителей и родителей обучающихся, особенности взаимодействия субкультур ее основных субъектов.

Педагогическое влияние на развитие культурной среды школы заключается, в деятельностном стремлении педагога усилить ее позитивные влияния. Позитивными влияниями в педагогике считаются те, которые ведут личность по пути ее взросления к идеальному образу человека, выработанному в данном обществе.

Педагогическое влияние рассматривается А.В.Ивановым как принятый сообществом результат:

- помощи и поддержки ребенка в его индивидуальном развитии и саморазвитии;

- участия педагога в инновационной деятельности;

- помощи в создании школьных традиций, лично значимых для детей;

- создания условий для коммуникативного (разнообразные сообщества) обеспечения и интерактивного взаимодействия с учащимися и коллегами;

- оказания помощи: в освоении правил жизнедеятельности в школе, социуме; в освоении знаний, планировании, проведении, рефлексии (анализе) деятельности, в овладении культурными способностями;

- реализации культурного опыта педагога в процессе совместной деятельности с детьми и коллегами;

- участия в организации коллективной жизни и самоуправления, развитии новых сообществ в соответствии с культурными запросами школьников;

- участия в развитии информационной и знаково-символической среды школы [11].

Ведущим оценочным компонентом, приближающим к цели образования, выступают ценности.

С одной стороны, культурная среда школы является пространством культурного самоопределения школьника в соответствии с его индивидуальными особенностями и культурными предпочтениями (субкультура ребенка), с другой – сферой педагогических влияний через создание педагогических условий для развития и саморазвития личности ребенка. Культурная среда школы – это духовно-нравственная атмосфера сообщества, сложившиеся отношения людей, особенности традиций, вошедших в уклад данной

школы. Традиции создаются школьниками и педагогами в совместной деятельности как совокупность объектов культурно-образовательного назначения, связанных с созданием и распространением культурных и образовательных ценностей. Это могут быть творческие организации, познавательные сообщества, научно-исследовательские и методические объединения, учебные занятия, студии, кружки, секции, территория пришкольного участка, средства информации (школьная газета, стенды), эстетика одежды педагогов и школьников и т.д.

Культурная среда школы представляет собой педагогически обусловленное практическое воплощение национального, исторического и социального, является базой для формирования и удовлетворения духовных потребностей человека посредством его взаимодействия с образовательным сообществом, что, в свою очередь, может быть определено как традиции и инновации данного образовательного учреждения.

Духовные ценности определяют качество культурной среды школы. В культурной среде школы создаются уникальные взаимоотношения, построенные в процессе общения и взаимодействия ее субъектов, основанные на помощи и поддержке, закодированные в символах учреждения. Эти отношения влияют на развитие лучших человеческих качеств и способностей, востребованных не только для процветания общества, но и в процессе планетарной эволюции. Предметная сфера (современная мебель, техника, оборудование и т.д.), если она культуросообразна, также усиливает позитивное энергетическое воздействие на развитие и саморазвитие личности.

Осуществляя образовательную деятельность по принципу культуросообразности, школа воссоздаёт культуру в виде системы знаний, ценностей, «памяти мира» в содержании образования (смыслообразование), использует культурные формы поведения и взаимодействия в образовательном процессе (самоопределение), и в результате приводит к осознанию обучающимися культуры как пространства личностной, социальной и духовной жизни (нравственно-этическая оценка). Таким образом, происходит формирование «универсальной культурной компетентности» [19], суть которой заключается в готовности, способности и умении творчески решать практические задачи.

1.2. Школа как культурно-образовательное пространство

В настоящее время в категориальный аппарат педагогики вводится понятие «образовательное пространство». Различные его аспекты глубоко исследуются такими авторами как Виленский М.Я., Гинецианский В.И., Конев В.Я., Мещерякова Е.В., Панов В.И., Слободчиков В.И., Шендрик И.Г. и др.

Под *образовательным пространством* понимается система, включающая в себя следующие структурные элементы:

- совокупность применяемых образовательных технологий;
- внеучебная работа;
- управление учебно-воспитательным процессом;
- взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами.

Понятие *«культурно-образовательное пространство»* трактуется в психолого-педагогической литературе как:

- совокупность институциональных (система образования, досуга) социальных и духовных факторов, условий и возможностей личностного развития, которые определяются: во-первых, деятельностью образовательных и культурно-досуговых учреждений; во-вторых, качеством социально-культурной среды жизнедеятельности человека (формируемой, в свою очередь, семьей, учреждениями культурно-досуговой сферы);

- социокультурный институт, обеспечивающий индивиду выход за рамки семьи и школы, социальную мобильность и успешную социальную интеграцию, целостное развитие личности путем включения человека в различные виды деятельности: познавательную, ценностно-ориентационную, коммуникативную, преобразовательно-творческую. Важнейшими элементами этого социокультурного института, наряду со школой, выступают: социокультурная среда (художественная, историческая, социально-психологическая, духовно-нравственная), а также культурно-досуговые учреждения;

- оптимальная педагогическая система, эффективно решающая задачи социализации и индивидуализации личности. Это обеспечивается: а) более широким социокультурным контекстом, в котором протекают образовательные и воспитательные процессы; б) функциональной и содержательной взаимодополняемостью ресурсов и

возможностей образования и культуры – образовательная система, выполняющая, преимущественно, функции социализации, в рамках единого культурно-образовательного пространства дополняется социальными институтами, обеспечивающими инкультурацию и самореализацию личности; в) целенаправленной организацией социально-культурной среды жизнедеятельности личности, насыщением культурно-образовательного пространства значимыми для личности ценностями и образами [26]. Культурологический личностно-ориентированный подход делает акцент на отношении к ребенку как субъекту жизни, способному к самоизменению и саморазвитию. Педагог в этом случае рассматривается как посредник между ребенком и культурой, способный ввести его в мир культуры и оказать помощь в индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей. Школа в этом случае является целостным культурно-образовательным пространством, где живут и воссоздаются образцы совместной жизни детей и взрослых.

Как полагает Е.В. Бондаревская, *в культурологическом личностно-ориентированном образовании* можно выделить такие компоненты, как:

- аксиологический компонент, который предполагает введение учащихся в мир ценностей, личностных смыслов;
- когнитивный компонент – обеспечивает знаниями о человеке, культуре, истории, природе;
- деятельностно-творческий компонент – способствует развитию творческих способностей, необходимых для саморазвития;
- личностный компонент – обеспечивает возможность познания себя, развития рефлексии, способов саморегуляции.

По отношению к учащемуся личностно-ориентированное образование выполняет следующие функции:

- помогает обрести ценности и смысл жизни;
- осуществляет его развитие как Человека культуры и целостной личности [38].

И.М. Ничипуренко сформулировала следующие *принципы оптимизации культурно-образовательного процесса*:

- а) принцип единства конечного и бесконечного в построении содержания культурно-образовательного процесса. Он предполагает уравновешенность, с одной стороны, информационных бло-

ков, утверждающих потенциальную бесконечность личности, которая «гарантирована» не только ее способностями, но и окружающей ее культурой, содержащей в себе бесконечные варианты и способы развертывания личностных потенциалов, с другой – конкретных форм и содержания этой бесконечности с учетом реальной личности, требований общества;

б) принцип культурно-исторической обусловленности развития личности, диктующий необходимость оптимизации социально-культурной среды обитания школьника рассматривать в качестве педагогической задачи;

в) принцип индивидуализации культурно-образовательного процесса, который в мировоззренческой плоскости проявляется в отказе от односторонней позиции в отношении к детству как несамодостаточному и подготовительному периоду к взрослой жизни, акцентировке на проблематике, связанной с человеческой индивидуальностью, отношением к человеку как высшей ценности и главному смыслу бытия культуры и общества, а в технологическом плане – в создании максимально благоприятных условий для свободного развития и самоопределения личности в социуме и культуре [26].

Культурно-образовательное пространство школы – это особым образом организованная социокультурная и педагогическая среда, стимулирующая развитие и саморазвитие каждого включенного в нее индивида, это система условий для личностного и творческого развития детей и педагогов – всех субъектов образовательного процесса, это среда развития и воспитания личности. В нем условно выделяют учебно-развивающую среду школы, внеклассную досугово-развивающую среду.

Учебно-развивающая среда школы (учебная деятельность в школе, выполнение домашних заданий, самоподготовка и т.д.) является основным источником познавательной, культурной информации. Данные компоненты культурно-образовательного пространства представляют педагогически организованные среды. На эти компоненты культурно-образовательного пространства школы влияют: внешкольная образовательная среда, массово-коммуникационная среда, среда семейная, среда возрастного общения – педагогически неорганизованные среды, среды свободной жизнедеятельности, неформального общения. Внешкольная образовательная среда представлена учреждениями дополнительного образования.

Н.В. Щиголева предлагает следующую модель культурно-образовательного пространства школы как развивающейся целостности:

- пространственно-семантический компонент: архитектурно-эстетическую организацию жизненного пространства школьников (архитектура школьных зданий, дизайн интерьера и т.д.), символическое пространство школы (различные символы, настенная информация и т.д.);

- содержательно-методический компонент: концепции обучения, воспитания, учебные программы, планы, учебники и т.д.; формы и методы организации образования (урок, дидактическая игра, экскурсия и т.д.; ученические исследовательские сообщества, структуры классов и школьного самоуправления и др.);

- коммуникационно-организационный компонент (особенности субъектов образовательной среды – распределение статусов, ролей, национальные, половозрастные особенности учащихся, педагогов, их ценности, установки, стереотипы; коммуникационная сфера – стиль общения и преподавания, пространственная и социальная плотность среды субъектов образования, степень скученности; организационные условия – наличие творческих групп педагогов, инициативные группы родителей и т.д.) [47].

Культурно-образовательное пространство школы ограждает школьников от асоциальных влияний, формирует навыки духовного противостояния им. Оно является средой для свободного выбора действий, оценок, отношений, обеспечивает им чувство защищенности, что во многом определяется личностью учителя, его образом жизни.

В культурно-образовательном пространстве школьник осваивает систему ценностей, норм, стереотипов общества, у него складывается система внутренних регуляторов, привычных форм поведения. В нем он не просто адаптируется к жизни, к социальной среде, а является творцом своей жизни, преобразует себя, самореализуется.

При изучении, моделировании, выстраивании культурно-образовательного пространства школы Н.В. Щиголева рекомендует учитывать специфику микрорайона, в котором она находится. Материалы различных исследований показывают, что в городе выделяются несколько регионов, которые обуславливают среду жизнедеятельности школы:

а) центр с богатыми культурно-образовательными традициями, научными учреждениями;

б) большие микрорайоны, на их территории находятся предприятия, определяющие всю социально-культурную среду;

в) спальные микрорайоны, где школы – единственные центры культурной жизни;

г) микрорайоны с преобладанием частного сектора и отсутствием культурного окружения, население в них ориентировано на труд в подобном хозяйстве;

д) новостройки, в которых отсутствует или недостаточно развита инфраструктура досугово-развивающих и культурно-просветительских учреждений; являются ученики, учителя, жители села.

е) микрорайоны с однородной изолированной средой (военные, Академгородки и т.д.). В школах таких районов ведущую роль играет внеклассная досугово-развивающая среда [47].

Исследование Н.В. Щиголовой культурно-образовательного пространства школ в разных микрорайонах областного центра и сельской местности показало, что:

- дети, обучающиеся в школах исторически давно сложившихся районов, лучше информированы, активнее взаимодействуют с различными учреждениями;

- большую роль в выборе занятий вне школы играет социокультурная среда микрорайона;

- чем далее находится школа от культурного центра, тем активнее должно быть участие детей во внеклассной жизни школы;

- знание и учет культурно-образовательного потенциала микрорайона необходимы при моделировании такого пространства в конкретном образовательном учреждении;

- культурно-образовательное пространство школы подвержено диагностике и представляет собой динамическую опосредованно управляемую и изменяющуюся систему взаимоотношений школьников с окружающей средой;

- руководство развитием школьников идет по линии культурного обогащения и насыщения социально-педагогическим информационным взаимодействием субъектов образования (педагогов, детей);

- в основе моделирования культурно-образовательного пространства лежит обогащение педагогически значимыми событиями

устоявшихся микросред: учебно-развивающей и внеклассной досугово-развивающей среды; внешкольной образовательной среды, массово-коммуникационной, возрастной, семейной сред, культуророзидающей среды просветительских учреждений [47].

Таким образом, школа, интегрируясь с культурно-образовательным пространством социума, создает культурную образовательную среду, условия для культурно-творческого развития субъектов образовательного процесса.

1.3. Поликультурное образование

Проблемы образования и воспитания детей в полиэтническом обществе актуальны сегодня во всем мире, поэтому концепции поликультурного образования постепенно завоевывают мировое образовательное пространство. В основе этих концепций лежит тезис о том, что *«ни одна культура не является незваным гостем в истории человечества, и ни один человек не должен рассматриваться как культурный самозванец»* (Федерико Перотти).

Основные сторонники концепции поликультурного образования признают следующие идеи:

- полиэтническое общество – это не «плавильный котел», так как человек в большинстве случаев устойчиво сохраняет приверженность своей базовой культуре, а с другой – может совмещать в себе принадлежность к нескольким культурам;

- полиэтническое общество – это не «мозаика» различных культур и этносов, поскольку развитие любой культуры не может быть рассмотрено в отрыве от процессов *межкультурного взаимодействия*;

- полиэтническое общество – это ситуация, при которой многие люди более не принадлежат жестко к одной этнической группе, а являются членами двух и более общностей, носителями нескольких культур, которые «смыкаются» в самых различных комбинациях, находятся в постоянной динамике;

- полиэтническое общество – это общество социального разнообразия, причем принципиально изменчивого. Успешная социализация в таком мире должна ориентировать ребенка на постижение его сложности и предполагает формирование способности к само-

стоятельному выбору (вплоть до изменения идентичности), развития вариативности поведения в различных культурных средах, повышения уровня толерантности к «иным», непохожим. При этом образовательные институты должны найти некоторое «равновесие» между задачами обретения коллективной идентичности и сохранением свободы личностного выбора [4].

Поликультурность признается сегодня одной из специфических характеристик социальной действительности, означающей, что современный мир развивается как многообразие самобытных и уникальных культур. Взаимодействие культур является условием и средством устойчивого развития мирового сообщества, а идея поликультурности – интегрирующим фактором современного образования. Под поликультурностью понимается построение образования на принципах культурного плюрализма, признание равноценности и равноправия всех национальных, этнических и социальных групп, недопустимость дискриминации людей по признакам национальной и религиозной принадлежности, понимание разнообразия общества как значимого фактора его развития, обеспечение адаптации человека к меняющимся условиям существования, формирование более многогранной картины мира [24]. Поликультурность помогает обратить разнообразие общества в полезный фактор его развития, обеспечивает более быструю адаптацию человека к меняющимся условиям существования, помогает ему сформировать более многогранную картину мира.

Нужно заметить, что в отличие от своих российских коллег, американские исследователи единогласно формулируют главную цель поликультурного образования как получение качественного образования на всех его уровнях каждым членом американского общества, не смотря на имеющиеся различия между ними в расовом, этническом, социальном, гендерном, культурном и религиозном отношении [5].

Поликультурное развитие включает способность обучающихся:

- осознавать себя в качестве поликультурных субъектов в родной среде;
- понимать, что групповая принадлежность изменяется в зависимости от контекста коммуникации и интеракции;
- выявлять культурные сходства между представителями различных культурных групп, изучаемых языков с целью расширения

рамок собственной групповой принадлежности за пределами политических границ родной страны;

- определять свое место, роль, значимость и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах;

- инициировать и принимать активное участие в действиях против культурной агрессии, культурной дискриминации и культурного вандализма [10].

Научно-педагогическую основу поликультурного развития личности составляет *культурологический подход к воспитанию*. В соответствии с культурологическим подходом каждый участник межкультурных коммуникационных процессов выступает как носитель и трансформатор определенной этнокультуры, которые сформировались под воздействием традиционной системы воспитания, характерной для конкретного этноса. Если учащийся, осваивая культуру, делает открытия в самом себе, переживая при этом пробуждение новых умственных и душевных сил, то соответствующая область культуры становится «его миром», пространством возможной самореализации, а овладение ею формирует такую мотивацию, которую традиционное, классическое содержание образования обеспечить не может.

В ряде философских и педагогических работ можно проследить зарождение философского принципа диалога культур как наиболее прогрессивного типа взаимоотношений между культурами в современном поликультурном мире. В своей работе П.Ф. Каптерев предлагает включить в содержание национального обучения язык, религию и быт, которые могут быть усвоены обучающимися на основе взаимосвязи национального и общечеловеческого. Овладение родным языком предполагает приобщение к национальным духовным ценностям, которые, в свою очередь, являются частью общечеловеческих знаний, формирующих научные воззрения на окружающий мир. Развитие у детей чувства принадлежности к общечеловеческим знаниям и ценностям противопоставляется этноцентричному выделению национальной исключительности. Также П.Ф. Каптерев утверждает, что для воспитания личностей обучающихся, обладающих общечеловеческим мышлением, необходимо рассматривать культуру не одного конкретного народа, а обратиться к культуре многих народов для сопоставления их ценностей

и норм. Путем такого сравнения обучающиеся научатся заимствовать и пополнять свои национальные идеалы инокультурными, стремясь приобщиться к общечеловеческим ценностям. Таким образом, педагогическая деятельность первоначально осуществляется на основе национального идеала, затем трансформируется в деятельность по достижению общечеловеческого идеала [13].

Поликультурное (многокультурное) образование – это образование, построенное на идеях подготовки поколений к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды. Поликультурное образование – процесс, заключающийся в создании условий для формирования у личности мировоззренческой установки на конструктивное сотрудничество на основе приобщения к этнической, российской и мировой культурам.

Целью поликультурного образования является формирование человека, способного к эффективной жизнедеятельности в поликультурной среде, с хорошо развитым чувством понимания и уважения к другим культурам, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований.

Задачами поликультурного образования являются:

- глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего собственного народа, что является непременным условием интеграции в другие культуры;

- формирование у учащихся представлений о многообразии культур в мире и России, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности;

- создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов;

- развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур;

- воспитание учащихся в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения.

Содержание поликультурного образования многоаспектно и отличается высокой степенью междисциплинарности, которая позволяет рассматривать проблемы поликультурного образования в составе учебных дисциплин гуманитарного, естественнонаучного, художественно-эстетического циклов и в специальных курсах по истории и культуре отдельных народов.

Важно, чтобы содержание поликультурного образования отвечало следующим критериям:

- отражение в учебном материале гуманистических идей;
- характеристика уникальных самобытных черт в культурах народов России и мира;
- раскрытие в культурах российских народов общих элементов традиций, позволяющих жить в мире и согласии;
- приобщение учащихся к мировой культуре, раскрытие процесса глобализации, взаимозависимости стран и народов в современных условиях.

В процессе поликультурного образования осуществляется приобщение ребенка к родной культуре, а от нее – к российской и мировой.

Школа создает условия для введения учащихся в родную культуру, родной язык. Это позволяет им осознать свою уникальность, выработать представление об определенной социальной группе, об общих корнях, об особенностях культуры, языка, быта, верований, норм поведения народа, а также полнее раскрыть свои задатки и дарования как предпосылки для воспроизводства и обогащения родной культуры. Изучение родного языка должно быть направлено не только на повышение уровня речевого развития, но и на освоение культурного достояния этноса, на формирование научного мировоззрения. Ребенку должна быть предоставлена возможность обучения на родном или родственном ему языке, а также право выбора языка обучения.

Освоение этнокультурного опыта способствует осознанию того, что родная культура является одной из форм культурного многообразия мира, частью достижений целостного взаимозависимого мира. В контексте поликультурного образования акцент смещается на заложенные в этнических культурах ценности, имеющие прогностическое значение, способствующие развитию личности, социальному и научно-техническому прогрессу, установлению добрососедского сотрудничества на межличностном, государственном, международном уровне.

Каждая этническая общность имеет право самостоятельно определять содержание и формы включения подрастающего поколения в деятельность по освоению собственного культурного опыта. В логике поликультурного образования целесообразно знакомить

школьников с историей, художественным искусством, традиционными ремеслами своего народа в контексте культурного развития России и мира. Это позволит более четко определить роль и место родной культуры в общецивилизационном процессе, не допустить самоизоляции этноса, обеспечить единое культурное и образовательное пространство, способствовать расширению социальной мобильности личности.

Включение в учебные планы школ интегрированных курсов культуры, истории, религии, искусства народов определенного региона поможет понять взаимовлияние, взаимопроникновение и взаимообогащение культурно-исторического опыта различных этнонациональных общностей, выявить его общечеловеческий потенциал.

Решение задач поликультурного образования требует широкого использования активных методов обучения и воспитания. Ведущее место в них занимают творческо-поисковая деятельность учащихся, дискуссии, симпозиумы, групповая и индивидуальная самостоятельная работа, разработка проектов, ролевые игры, драматизация, тренинги, в ходе которых ученик приобретает опыт решения проблем, связанных с особенностями взаимодействия в поликультурной среде.

Особенными характеристиками педагогических технологий реализации поликультурного образования выступают: сотрудничество, диалог, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку, защиту индивидуального развития человека, предоставление ему свободного, защищенного пространства для принятия самостоятельных решений, разнообразие способов, форм и приемов творческого самовыражения личности в ее культурной идентификации.

Технологии поликультурного образования предполагают:

- отношение к образованию как к культурному процессу, движущими силами которого являются поиск личностных смыслов, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей культурного саморазвития;

- отношение к учебному заведению как к целостному поликультурному пространству, где живут и воссоздаются культурные образцы совместной жизни детей и взрослых, происходят культурные события, осуществляется воспитание человека культуры;

- обоснование культуры как средства, вооружающего личность умениями постигать причины, тенденции социальных преобразований в поликультурном обществе, помогающего целенаправленно, эффективно в них участвовать путем самореализации личностных сил и способностей [1].

Л.В. Загрекова, Т.А. Краснова обозначили следующие основные пути успешного решения проблемы поликультурного воспитания и образования детей в образовательно-воспитательной деятельности современной школы:

- выявление, учет и реализация межпредметных связей учителями общеобразовательной школы при формировании у обучающихся системы знаний о культуре (этнической, национальной и мировой) и формирование на этой основе готовности и умения жить в многонациональной среде;

- учет и реализация в образовательно-воспитательной деятельности современной школы принципа идентификации в сочетании с формированием у обучающихся базисных ценностей как основы национальной идентичности;

- интеграция деятельности основных субъектов поликультурного воспитания и образования детей (школы, семьи, дополнительного образования, общественных, детских и юношеских организаций), ориентированной на формирование у растущего человека национального самосознания в оптимальном сочетании с общечеловеческими ценностями нравственной культуры межнациональных отношений [10].

1.4. Уклад школьной жизни

В настоящее время педагогическая теория и практика обогатилась понятием «Уклад школьной жизни». В истории отечественной педагогической мысли и практики имеется яркий опыт построения особого уклада жизни школы в разные времена.

В период с XIX по начало XXI веков уклад школьной жизни характеризует особый тип модернизационных процессов в образовании, признаками которого являются:

а) попытка изменить организационные и концептуальные основы школ, создать принципиально новую школу;

б) создание условий для максимально полного самоопределения учащихся;

в) обоснованное обновление ценностных ориентиров;

г) обеспечение школой поддержки всех сторон жизни обучающегося. Примерами «укладной модернизации» могут служить:

- в XIX веке – Царскосельский лицей, Яснополянская школа Л.Н.Толстого;

- в начале XX века – Дом свободного ребенка К.Н. Вентцеля, Школа социально-индивидуального воспитания В.Н. Сороки-Росинского;

- в 1990-е гг. – Школа диалога культур В.С. Библера и С.Ю. Курганова, Школа самоопределения А.Н. Тубельского, Адаптивная школа Е.А. Ямбурга.

Формирование современных представлений о миссии и структуре уклада школьной жизни осуществлялось в несколько этапов:

- 1990-е гг. – формирование авторских школ, появление вариативных моделей школьных укладов;

- начало 2000-е гг. – официальное признание в нормативных документах уклада школьной жизни как цели развития образовательных учреждений, акцентирование его регламентирующего потенциала при некоторой недооценке значения его ценностных оснований;

- с 2007 г. – становление духовно-нравственного воспитания как важнейшего приоритета государственной образовательной политики, появление новой концепции образовательных стандартов, Концепции духовно-нравственного развития, воспитания и социализации личности гражданина России, определивших современный национальный воспитательный идеал, цели и задачи духовно-нравственного развития, систему базовых национальных ценностей.

Что касается определения понятия «уклад школьной жизни», А.Н. Тубельский считал, что уклад школьной жизни связан с различными образовательными пространствами, которые существуют в учебном заведении: это не только область межличностного свободного общения, но и правовая, учебная, трудовая, игровая, художественно-творческая. Уклад школы определяется, по его мнению, не только особенностями образовательного процесса в данном учреждении, но и «параллельной» жизнью (той, что не так заметна и порой даже скрыта от педагогов), и это: появление у детей новых интересов, симпатий и антипатий, привязанностей и других осо-

бенностей. А.Н. Тубельский отмечал, что именно скрытая от стороннего наблюдателя, неявная, никем не контролируемая и не управляемая школьная жизнь оказывает более сильное влияние на формирование ценностей, становление предпочтений учащихся, чем официальная, внешняя, «фасадная» сторона ее реальности [40]. О скрытой школьной действительности, а также о понятии контекста И.Д. Фрумин пишет следующее: уклад школьной жизни может быть рассмотрен в совокупности учебных и внеучебных связей, которые должны приниматься не в качестве системы межличностных отношений, а как реестр условий, определяющих деятельность учителей и учеников в образовательном учреждении. Скрытую реальность школьной жизни он определяет как «множество факторов, которые могут оказывать как прямое образовательное воздействие, так и косвенное, являясь условием для того или иного протекания процесса обучения и явных процессов организации деятельности учителей и учеников в школе». По мнению И.Д. Фрумина, чтобы понять суть уклада школы, нужно осуществлять наблюдение за той активностью учителей и детей, которая не регламентируется и не контролируется, а проявляется спонтанно; нужно слушать их разговоры на переменах, видеть их жизнь за стенами учебного заведения, например в условиях выездного лагеря; необходимо наблюдать за тем, как осуществляется свободный выбор того или иного поведения [42].

В современном отечественном образовании термин «уклад школы» стал использоваться в официальных документах. Так, в письме Министерства образования и науки РФ, специально посвященном вопросу совершенствования уклада школьной жизни, он определяется как «совокупность норм, правил и иных регламентов, в том числе распорядка, формирующих, сохраняющих и развивающих устойчивый, сложившийся на основе узаконенных положений и общепринятых традиций, состав функций школы, порядок их осуществления, действующие в школе отношения производственного, социального характера, этикет и атрибутику, направленные на развитие социально значимых качеств личности обучающихся» [31].

В появившихся в последние годы исследованиях уделяется особое внимание педагогическим проблемам уклада школьной жизни и реализации идей И.Д. Фрумина. Так, Л.А. Козлова, развивая положения, сформулированные этим исследователем, изучает вопрос

обновления уклада школьной жизни. В качестве методологической основы она берет контекстный подход, понимая при этом под контекстом те стороны учебной реальности (явные и неявные), которые вместе определяют смысл и сущность того, что происходит в школе. Л.А. Козлова полагает, что уклад школьной жизни включает организационно-нормативную и экзистенциально-этическую составляющие и функционально отражает систему взаимодействия субъектов образовательной среды [14]. В исследовании Т.П. Хреновой предлагается понимание уклада школы как системы общественных отношений между всеми участниками образовательного процесса в идеолого-политической, культурно-духовной и организационно-образовательной сферах, которая определяется порядком жизнедеятельности школы [44]. Уклад жизни школы, по мнению Г.К. Селевко, – это её обобщённая характеристика, отражающая относительно устойчивые и постоянно поддерживаемые особенности, наиболее значимые для содержания и качества жизни детей и взрослых в школе. Уклад жизни школы рассматривается им, прежде всего, через призму условий бытия членов сообщества, видов их деятельности, действующих норм и правил поведения, реальных возможностей, создаваемых для школьников, характер взаимоотношений в коллективе детей и взрослых. Таким образом, рассмотрение точек зрения разных авторов на значение уклада жизни школы для развития системы образования, анализ смысловых значений понятия «уклад жизни школы» позволяет делать вывод о том, что уклад жизни школы – это порядок жизнедеятельности школы, который определяется системой общественных отношений между всеми участниками образовательного процесса.

Т.В. Корсакова, даёт следующее, на наш взгляд, наиболее ценное с точки зрения практической значимости определение понятия «Уклад школьной жизни» как современной формы организации образовательной деятельности, обеспечивающей соответствие результатов, содержания, технологий и условий образовательного процесса потребностям всех его субъектов в самореализации, в интеллектуальном, социальном, эмоциональном, духовно-нравственном развитии путем интеграции образовательных сред (предметно-пространственной, коммуникативной, социальной, информационной, территориально-культурной, школьно-семейной и др.) на основе коллегиально формируемых и сознательно принимаемых всеми участниками образовательного процесса (обучающимися,

педагогами, родителями) духовно-нравственных, гражданских ценностей и традиций, социально-культурных целей и приоритетов [16]. Понятие «уклад школьной жизни» является преемственным по отношению к таким педагогическим понятиям, как «образовательная среда школы», «воспитательная система школы» и «образовательное пространство школы».

Образовательная среда – это совокупность внешних по отношению к обучающемуся социальных, культурных, психолого-педагогических, материальных условий, обеспечивающих становление и развитие его личности.

Целостный социальный организм школьной воспитательной системы функционирует только в условиях взаимодействия основных компонентов: субъекты, цели воспитания, содержание и способы деятельности, отношения. Воспитательная система, в отличие от образовательной среды, возникает только в результате включенности в процесс ее создания участников образовательного процесса.

Образовательное пространство также интегрирует все структуры, обеспечивающие и определяющие образовательную деятельность. Степень его субъектности, по сравнению с воспитательной системой значительно выше. В систему школьник включается, принимая заранее predetermined правила, в пространстве он создает эти правила самостоятельно.

Уклад, благодаря сочетанию явных (заданных, сформированных, внешних) и неявных (надпредметных, неформализуемых) признаков, обеспечивает школьникам включенность в сложный мир ценностей, традиций, человеческих отношений, социально-культурных практик. В таких условиях ребенок не готовится к жизни, а живет, решает значимые и для себя, и для других задачи, актуализирует приобретенные знания и умения, получает необходимый практический опыт. Уклад, являясь основой комфортных межличностных отношений, позволяет человеку обрести «внутренний лад», гармонию с собой и окружающим миром.

Базовыми принципами организации уклада школьной жизни, по мнению Т.В. Корсаковой, являются следующие:

- принцип личностной ориентации образования предполагает ориентацию на широко понимаемое благо ребенка, на обеспечение всех его многообразных интересов, на его социально-педагогическую поддержку, на создание диверсифицированной развивающей

социокультурной образовательной среды и гуманной психологической атмосферы;

- принцип субъектности представляет уклад школьной жизни как инструмент формирования субъектной позиции обучающегося по отношению к собственному образованию;

- принцип совместной деятельности предполагает такой стиль отношений, который обеспечивает сотрудничество учеников и учителей, коллектива школы и родителей, детей и взрослых, а также определяет характер работы педагогического коллектива как единой команды;

- принцип целостности образовательного процесса означает, что уклад школьной жизни гармонизирует все виды деятельности школы в целом и каждого отдельного ее ученика; цельность личности – результат целостности образовательного процесса, согласованности функционирования всех компонентов уклада;

- принцип вариативности предполагает многообразие образовательных траекторий, возможность (осмысленного и адекватного запросам учащихся) их выбора;

- принцип открытости содержания образования поддерживает социальное партнерство в организации уклада школьной жизни [16].

Педагогическими условиями формирования уклада школьной жизни являются:

- наличие базовых ценностей, отражающих национальный воспитательный идеал, ценности культурно-территориального сообщества, ценности школы;

- воплощение и развитие этих ценностей в деятельности образовательного учреждения и поведении участников образовательного процесса;

- трансформация внутренних мотивационных структур личности участников образовательного процесса, побуждающих их к выбору и воплощению в своем поведении и деятельности ценностных ориентиров;

- включенность школьников в социально-культурные практики, дающие опыт ценностного выбора, самоопределения в мире нравственных идеалов, социальных ролей, поведенческих моделей;

- наличие традиций, которые создают неповторимый облик школы, являясь важным источником стабильности и преемственности в ее развитии;

- сформированная атмосфера доверия, взаимопонимания между обучающимися, обучающимися и педагогами, педагогами, обучающимися и администрацией; согласия и сотрудничества между ними [18].

Уклад школьной жизни, чтобы быть эффективным, должен восприниматься жизнью ребенка, его семьей, другими людьми, обществом. Социализация и своевременное социальное созревание ребенка происходят посредством его добровольного и активного включения в решение проблем более взрослого сообщества: реальных социальных, экологических, культурных, экономических и иных проблем семьи, школы, села, района, города, области, республики, России. Полноценное духовно-нравственное развитие происходит тогда, когда воспитание не ограничивается лишь информированием обучающихся о тех или иных ценностях, а открывает перед ними возможности для нравственного поступка.

Программа формирования уклада школьной жизни включает:

- цель и задачи оптимизации внутришкольного устройства, перечень средообразующих действий, обеспечивающих формирование укладных форм школьной жизни;

- совокупность ценностных приоритетов развития сплоченного сообщества субъектов школьного образовательного процесса;

- комплекс мер, обеспечивающих системную реализацию изменений образовательной среды школы с целью оформления уклада школьной жизни;

- алгоритм формирования уклада школьной жизни;

- характеристику форм и результатов реализации программы.

Критериями эффективности развития уклада школьной жизни являются:

- критерий осознания образовательной среды школы (показатели: уровень знаний об учебном заведении; символика; связь с выпускниками; активность сотрудников, обучающихся, родителей);

- критерий обобщенности образовательной среды школы (показатели: командное взаимодействие; создание концепции развития учебного заведения; разнообразие форм работы с педагогами; включенность обучающихся и их родителей; реализация авторских образовательных моделей);

- критерий когерентности образовательной среды школы (показатели: преемственность с другими образовательными учреждениями; региональная, широкая социальная интеграция);

- критерий доминантности образовательной среды школы (показатель значимости школы для педагогов, обучающихся, родителей);

- критерий сплоченности субъектов образовательного процесса (показатель: индекс групповой сплоченности);

- критерий ресурсного потенциала школы (показатели: возможности школы по достижению идеального результата образовательного процесса; правовые; финансовые; технические);

- критерий реализации в школе образовательных технологий, обеспечивающих формирование уклада школьной жизни (показатель степени освоения педагогами современных образовательных технологий) [16].

Таким образом, уклад образовательного учреждения является важнейшей характеристикой образа жизни педагогов и воспитанников, в идеале предполагающей установление подлинно гуманных отношений между ними в учебном процессе. Уклад школы можно описать, с одной стороны, как типичный, привычный, закрепившейся феномен, а с другой – как уникальный для каждой конкретной школы.

Уклад школьной жизни:

- формируется на основе базовых национальных ценностей и воспитательных идеалов;

- включает урочную, внеурочную и общественно значимую деятельность, систему воспитательных мероприятий, культурных и социальных практик;

- учитывает историко-культурную, этническую и региональную специфику;

- обеспечивает усвоение обучающимися нравственных ценностей, приобретение опыта нравственной, общественно значимой деятельности;

- организуется педагогическим коллективом образовательного учреждения при поддержке семей обучающихся, общественных организаций, включая детско-юношеские движения и организации, учреждения дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ, традиционные религиозные объединения;

- оформляется программой духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся [17].

Развитие уклада школьной жизни определяется рядом обстоятельств:

- во-первых, он встраивает отдельное образовательное учреждение в образовательное пространство страны, обеспечивая его единство;

- во-вторых, закладывает и поддерживает традиции, которые, в свою очередь, создают неповторимый облик школы, являясь важным источником стабильности и преемственности в ее развитии. Это создает ощущение надежности школы как организации, способствует формированию чувства социальной защищенности у учителей и учеников;

- в-третьих, способствует созданию и поддержанию атмосферы доверия, взаимопонимания между учащимися, учащимися и педагогами, педагогами, учащимися и администрацией; установлению согласия и сотрудничества между ними, переходу от непосредственного воздействия на человека к формированию среды, в которой школьники и педагоги реализуют себя как личности;

- в-четвертых, единая система ценностей интегрирует все виды деятельности школы, все процессы образовательного учреждения, центрирует их вокруг решения главной задачи – образования человека.

На основании анализа основ различных типов обществ А.А. Остапенко выделяет три основных типа школьных укладов: коллективистский, демократический, соборный [28].

Коллективистский школьный уклад, по мнению А.А. Остапенко, наиболее полно отражён в недавно единых для всех советских школьников «Правилах для учащихся», где «Каждый учащийся обязан:

1. Упорно и настойчиво овладевать знаниями для того, чтобы стать образованным и культурным гражданином и принести как можно больше пользы советской Родине.

2. Прилежно учиться, аккуратно посещать уроки, не опаздывать к началу занятий в школе,

3. Беспрекословно подчиняться распоряжениям директора школы и учителей.

4. Приходить в школу со всеми необходимыми учебниками и письменными принадлежностями. До прихода учителя приготовить всё необходимое для урока.

5. Являться в школу чистым, причёсанным и опрятно одетым.

6. Содержать в чистоте и порядке своё место в классе.

7. Немедленно после звонка входить в класс и занимать своё место. Входить в класс и выходить из класса во время урока только с разрешения учителя.

8. Во время урока сидеть прямо, не облокачиваясь и не разваливаясь, внимательно слушать объяснения учителя и ответы учащихся, не разговаривать и не заниматься посторонними делами.

9. При входе в класс учителя, директора школы и при выходе их из класса приветствовать их, вставая с места,

10. При ответе учителю вставать, держаться прямо, садиться на место только с разрешения учителя. При желании ответить или задать учителю вопрос поднимать руку.

11. Точно записывать в дневник или особую тетрадь то, что задано учителем к следующему уроку, и показывать эту запись родителям. Все домашние уроки выполнять самому.

12. Быть почтительным с директором школы и учителями. При встрече на улице с учителями и директором школы приветствовать их вежливым поклоном, при этом мальчикам снимать головные уборы.

13. Быть вежливым со старшими, вести себя скромно и прилично в школе, на улице и в общественных местах.

14. Не употреблять бранных и грубых выражений, не курить. Не играть в игры на деньги и вещи.

15. Беречь школьное имущество. Бережно относиться к своим вещам и к вещам товарищей.

16. Быть внимательным и предупредительным к старикам, маленьким детям, слабым, больным, уступать им дорогу, место, оказывать всяческую помощь.

17. Слушаться родителей, помогать им, заботиться о маленьких братьях и сестрах.

18. Поддерживать чистоту в комнатах, в порядке содержать свою одежду, обувь, постель.

19. Иметь при себе ученический билет, бережно его хранить, не передавать другим и предъявлять по требованию директора и учителей школы.

20. Дорожить честью своей школы и своего класса, как своей собственной.

За нарушение правил учащийся подлежит наказанию, вплоть до исключения из школы» [28].

Основой данного подхода и соответственно уклада является первенство «мы» над «я». Коллективистский уклад предполагает наличие внешнего регулятора отношений в виде регламента или устава. Централизм и единоначалие, с одной стороны, и перенос персональной ответственности на коллективную (из внутренней во внешнюю), с другой стороны, – таковы источники коллективистской дисциплины и порядка. Наличие внешнего регулятора отношений между членами школьного сообщества относит коллективистский уклад, по мнению А.А. Остапенко, к механическим обществам.

Демократический школьный уклад наиболее полно проработан и реализован А.Н. Тубельским. Уклад здесь понимается как «действующая модель демократического общества» [40]. Основой демократического толерантного уклада является норма, при которой «свобода каждого поступать по своему разумению, исходя из своих ценностей и интересов, ограничивается лишь свободой других членов сообщества поступать так же, где правила общей жизни устанавливаются по общему согласию, где терпимость по отношению к чужим обычаям является нормой поведения». Другими словами, основой данного уклада является первенство «я» над «мы». По мнению сторонников организации такого уклада, все люди равны в правах, в свободе и в ответственности независимо от возраста и социального статуса. Такой уклад школьной жизни целиком и полностью отвергает иерархичность. Она заменяется механизмом договорных отношений. В договорные отношения люди вступают тогда, когда им это нужно, когда им это выгодно. Такой договор рассматривается А.А. Остапенко как механизм и внешний регулятор отношений между равными членами школьного сообщества, поэтому демократический уклад он относит к механическим обществам (по критериям С.Л. Франка) [28].

Соборный школьный уклад. При соборном укладе происходит плавный переход от внешней регламентной (уставной) договорной регуляции отношений к внутренней, базирующейся на доверии и

уважении. Для продвижения по пути к соборному единству необходимо, чтобы каждый школьник хоть в чем-то (индивидуальном, близком ему) был дающим (помогающим, обучающим, строящим, и т.д.) и не когда-то после окончания школы (когда потребность даения уже атрофирована), а сегодня же [28].

А.А. Остапенко, цитируя указанные С.Л. Франком признаки соборности, экстраполирует их на школьный уклад следующим образом [28]:

1) Соборность есть, органически неразрывное единство «я» и «ты», вырастающее из первичного единства «мы». При этом не только отдельные члены соборного единства («я» и «ты» или «вы») неотделимы друг от друга, но в такой же неотделимой связи и внутренней взаимопронизанности находятся между собой само единство «мы» и расчленённая множественность входящих в него индивидов.

2) Соборное единство образует жизненное содержание самой личности. Оно не есть для неё внешняя среда, предметно-воспринимаемая и стоящая в отношении внешнего взаимодействия с личностью. Оно не есть объект отвлечённо-предметного познания и утилитарно-практического отношения, а как бы духовное питание, которым внутренне живёт личность, её богатство, её достояние». Школьный уклад можно считать соборным, если ученики идут в школе не «на учёбу», а учителя «на работу», а и те, и другие – «на жизнь».

3) Соборное целое, частью которого чувствует себя личность и которое вместе с тем образует содержание последней, должно быть столь же конкретно-индивидуальным, как сама личность. <...> Истинное «мы» столь же индивидуально как «я» и «ты»». Только школа, имеющая собственное, на других непохожее индивидуальное лицо, способна воспитывать учащихся, обладающих индивидуальностью, непохожестью и колоритом.

4) Сверхвременное единство. Школьное единство составляют не только те люди, которые в настоящее время составляют это единство, но и ушедшие из неё (выпустившиеся, уехавшие), а также будущие ученики, чьи родители сегодня ещё сидят за партой. Память и предвидение составляют живую сущность школьной реальности, её традицию и культуру как связь поколений.

Соборный школьный уклад составляет живое полноценное внутреннее органическое единство школы, органическое общество.

Таким образом, два типа школьных укладов, коллективистский и демократический, являясь полными противоположностями в отношении первенства и главенства «мы» и «я», схожи в том, что они являются механическими обществами с внешними механизмами управления: регламентами или договорами, а Соборный школьный уклад составляет живое полноценное внутреннее органическое единство школы, взаимодействие в котором базируется на доверии и уважении [28].

Для диагностики школьного уклада А.А. Остапенко предлагает провести следующую работу: «Попросите своих учеников (лучше старшеклассников) написать в столбик несколько слов, которыми характеризуется уклад жизни школы, в которой они проучились много лет. Возможно, большинство найдёт слова, например: доброта, понимание, равноправие, уважение к мнению младшего, сотрудничество и т.д. Тогда нечего особенно беспокоиться. Важно только подумать, как закрепить такую атмосферу, проанализировав факторы, которые помогают сделать её такой, как пишут ребята. А если они подберут другие слова: власть учителя, постоянное чувство вины, страх перед директором, тревога перед контрольной, чувство ужаса в момент, когда учитель водит пальцем по странице журнала в поисках очередной жертвы? Тогда уклад жизни вашей школы напоминает уклад дисциплинарного батальона. Значит, школа устроена так, что её стиль никак не может формировать опыт ненасилия и нормального, демократического поведения. Значит, в школе нужно создавать другую модель уклада школьной жизни» [28].

Сформированный уклад школьной жизни позволяет преодолеть самоизоляции детства, обеспечивать духовное развитие и полноценное социальное созревание школьников.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте сущность образования как культурного процесса.
2. Назовите основные ориентиры современной культурной парадигмы образования.
3. Охарактеризуйте сущность и содержание культурной среды общеобразовательной организации?
4. Какие духовные ценности определяют качество культурной среды школы?
5. Дайте характеристику компонентов культурологического личностно-ориентированного образования. Подумайте, можно было бы добавить к названным Е.В. Бондаревской ещё какие-либо компоненты?
6. Раскройте содержание принципов оптимизации культурно-образовательного процесса.
7. Каковы структура и содержание культурно-образовательного пространства школы?
8. Определите роль культурно-образовательного пространства школы в формировании личности школьника?
9. Охарактеризуйте сущность и содержание поликультурного образования.
10. Как Вы понимаете тезис – воспитать Человека культуры?
11. Какие черты Человека культуры присущи Вам, Вашим сокурсникам, младшим братьям или сестрам, родителям, бабушкам и дедушкам?
13. Изучите и проведите анализ инновационного педагогического опыта по формированию уклада школьной жизни. Выявите проблемы, с которыми столкнулись педагоги в процессе работы. Как эти проблемы преодолевались?
14. Конкретизируйте известные условия и сформулируйте дополнительные условия эффективности построения уклада школьной жизни.
15. Конкретизируйте содержание критериев эффективности развития уклада школьной жизни.
16. Какой из критериев, на Ваш взгляд, является наиболее важным? Почему?

ГЛАВА 2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВНЕУРОЧНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

2.1. Подходы к построению образовательного пространства

Воспитание – это процесс активного включения человека в освоение культуры человечества (национальной, конкретно-исторической), в созидание новой культуры, а также личного выбора (присвоения) ценностей культуры (духовных, профессиональных, жизненных). Воспитание предполагает осознанное (а не стихийное) освоение человеком культуры в процессе взаимодействия «человек – человек» и в реальной деятельности по преобразованию окружающей жизни, среды жизнедеятельности (творческой, многообразной по содержанию и формам ее организации). В этом заключается особая роль воспитания в развитии культуры, а не только ее потребления. Приоритетные гуманистические ценности воспитания роднят его с культурой: самоценность личности ребенка; свободное развитие (самодетельность, саморазвитие, самосовершенствование) личности; приоритет национального в воспитании и опора на общечеловеческие ценности; образовательно-научные ценности воспитания; патриотизм, гражданственность; идеал, смысл жизни; позитивная среда жизнедеятельности ребенка [3].

Принцип культуросообразности является приоритетным методологическим ориентиром воспитания, приобщающего человека (ребенка) к общечеловеческой культуре, знакомству с высокими образцами мировой и отечественной культуры, культурных традиций народа, «собственно детской культуры» (особенно подростковой) через активное привлечение самих детей к созиданию культурных ценностей, «погружение» в среду культуры. Научность и объективность данного принципа широко и аргументированно представлена в современных культурологических концепциях воспитания. Воспитание в его субъективной, конкретно-исторической данности – это социально-педагогический механизм трансляции культуры в ее самом широком смысловом значении в жизнедеятельность человека, процесс развития человека-личности культурой (культурного развития человека). Воспитание рассматривается

как самостоятельный феномен культуры, как культурологический блок образования.

Воспитание может пониматься и как субъект культуры, который выражен специфическими культурологическими функциями (отличными от искусства, культуры техники и т.д.), реализуемыми в адекватном этим функциям ценностном содержании и его формах.

Качество образования на современном этапе понимается как уровень специфических, надпредметных умений, связанных с самоопределением и самореализацией личности, когда знания приобретаются не «впрок», а в контексте модели будущей деятельности, жизненной ситуации, как «научение жить здесь и сейчас». Решение этой задачи связано, в частности, с реализацией деятельностного подхода не только в обучении, но и в процессе воспитания.

О роли деятельности в процессе формирования личности заявляли многие известные педагоги и психологи. Развитие идеи деятельностного подхода в педагогике связано с появлением этого же подхода в психологии, заложенного Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым, в рамках которого личность рассматривалась в качестве субъекта деятельности, формирующегося в деятельности и в общении с другими людьми, и определяющего характер этой деятельности и общения.

В широком смысле деятельность в позитивном контексте всегда направлена на преобразование окружающей действительности и самого человека. В рамках школы воспитательный процесс организуется через разнообразный спектр деятельности: игра, общение, учение, творчество.

Основная идея деятельностного подхода в воспитании связана с деятельностью как средством становления и развития субъектности ребенка, способного выбирать, оценивать, программировать и конструировать те виды деятельности, которые удовлетворяют его потребности в саморазвитии и самореализации.

Целями деятельностного подхода в воспитании учащихся являются:

- создание установки на самостоятельность;
- свобода выбора;
- подготовка к жизни;
- достижение личностных результатов.

Суть воспитания с точки зрения деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит не просто деятельность, а совместная деятельность детей с взрослыми, в реализации совместно выработанных целей и задач. Педагог не дает готовые образцы нравственного поведения и духовной культуры, а создает, вырабатывает их вместе с учащимися, осуществляет совместный поиск норм и законов жизни в процессе деятельности.

Воспитательный процесс в рамках деятельностного подхода исходит из необходимости проектирования, конструирования и создания ситуации воспитательной деятельности. Ситуации создаются в целях объединения средств обучения и воспитания в единые воспитательные комплексы, стимулирующие разностороннюю деятельность современного человека. Подобные ситуации позволяют регулировать жизнедеятельность ребенка во всей ее целостности и разносторонности, тем самым создавая условия для становления личности школьника как субъекта различных видов деятельности и своей жизнедеятельности в целом. Ключевым моментом деятельностного подхода является постепенный уход от информационного репродуктивного знания к знанию действия.

При реализации деятельностного подхода в процессе организации воспитания и социализации школьника, пространства его духовно-нравственного развития необходимо учитывать следующее:

- воспитание как деятельность принципиально не может быть сведено к какому-то одному её виду. Оно должно охватывать все виды образовательной деятельности: учебную (в том числе в границах разных образовательных дисциплин), учебно-трудовую, художественную, коммуникативную, спортивную, досуговую и др.;

- на ребенка оказывают мощное воспитательное и социализирующее влияние (не всегда позитивное) СМИ, Интернет, телевидение, иные источники информации, молодежные сообщества и др. Уже в младшем школьном возрасте растущий человек тем или иным образом включен в различные виды социальной, информационной, коммуникативной активности, в содержании которых присутствуют разные, нередко противоречивые ценности и мировоззренческие установки.

Непременным условием эффективности воспитания в контексте деятельностного подхода является опора на собственные силы ребенка, на внутреннюю логику его развития.

Системный подход – это универсальный инструмент познавательной деятельности. Он выступает как средство формирования целостного мировоззрения, в котором человек чувствует неразрывную связь с окружающим миром.

Системно-деятельностный подход является попыткой объединения системного и деятельностного подходов. Понятие «системно-деятельностный подход» было введено в 1985 г. как объединение системного подхода (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др.) и деятельностного подхода (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.). Системно-деятельностный подход нашел свое отражение в исследованиях В.Д. Шадрикова (система, направленная на результат), Н.А. Бернштейна («образ потребного будущего», «модель потребного будущего»), П.К. Анохина («системообразующий результат», «функциональная система»), А.Н. Леонтьева («результат как мотив и ценность деятельности») и др.

По мнению исследователей, системно-деятельностный подход определяется результативностью деятельности как целенаправленной системы.

Основными принципами системно-деятельностного подхода являются: принцип субъектности, принцип учёта ведущих видов деятельности и законов их смены, принцип учета сензитивных периодов развития, принцип со-трансформации, принцип определения зоны ближайшего развития, принцип амплификации (обогащения, усиления, углубления развития), принцип обязательной результативности каждого вида деятельности, принцип обязательной рефлексивности всякой деятельности и др. [9].

Системно-деятельностный подход является методологической основой концепции государственного стандарта общего образования второго поколения. Его реализация может обеспечить:

- воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества;
- разработку содержания и технологий образования, определяющих пути и способы личностного и познавательного развития обучающихся;
- развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий познания и освоения мира;

- признание решающей роли способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся;

- учет роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей и путей образования и воспитания;

- разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья);

- обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности.

При этом такие подходы, как компетентностный, личностно-ориентированный и др., не только не противоречат, но отчасти и «поглощаются», сочетаются с системно-деятельностным подходом к проектированию, организации и оценке результатов образования.

Деятельностный подход в образовательных Стандартах позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания:

- *личностное развитие* – развитие готовности и способности учащихся к саморазвитию и реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности, высокой социальной и профессиональной мобильности на основе непрерывного образования и компетенции «уметь учиться»;

- *социальное развитие* – формирование российской и гражданской идентичности на основе принятия учащимися демократических ценностей, развития толерантности жизни в обществе, воспитания патриотических убеждений; освоение основных социальных ролей, норм и правил.

- *познавательное развитие* – формирование у учащихся научной картины мира; развитие способности управлять своей познавательной и интеллектуальной деятельностью; овладение методологией познания, стратегиями и способами познания и учения; развитие репрезентативного, символического, логического, творческого мышления, продуктивного воображения, произвольных памяти и внимания, рефлексии.

- *коммуникативное развитие* – формирование компетентности в общении, включая сознательную ориентацию учащихся на позицию других людей как партнеров в общении и совместной деятель-

ности, умение слушать, вести диалог в соответствии с целями и задачами общения, участвовать в коллективном обсуждении проблем и принятии решений, строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми, на основе овладения вербальными и невербальными средствами коммуникации, позволяющими осуществлять свободное общение на русском, родном и иностранных языках.

Системно-деятельностный подход предполагает:

- воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества;

- переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся;

- ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования;

- признание решающей роли содержания образования и способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся;

- учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;

- обеспечение преемственности дошкольного, и всех ступеней среднего образования;

- разнообразие индивидуальных образовательных траекторий и индивидуального развития каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов;

- обогащение форм учебного сотрудничества и расширение зоны ближайшего развития.

Проектирование образования в гуманистической парадигме сегодня не должно ограничиваться системой формального образования. Проектировщик должен видеть единое поле, влияющее на развитие учащихся. Процесс образования человека организуется и протекает в определенной социально-культурной развивающей среде, «растящей и питающей личность» (П.А.Флоренский). Эта среда иначе может быть обозначена как *образовательное пространство* – открытая сложная динамическая общественная система, которая может рассматриваться как единство подсистем формального, неформального, информального и инцидентального образования. Это сложная и многоуровневая организация образования как социальной системы.

Формальное образование определяется единой сетью равноуровневых и разнотипных образовательных учреждений, единым образовательным стандартом, базисными учебными планами федерального и регионального уровня, федеральным и региональным финансированием, специально подготовленными педагогическими кадрами. Деятельность субъектов образования определяется нормативно-правовым обеспечением на федеральном и региональном уровнях.

Неформальное образование определяется разветвленной сетью учреждений дополнительного образования для детей и взрослых. Его специфика в том, что и преподаватели, и учащиеся мотивированы в своей совместной деятельности, их связывает общий интерес к предмету деятельности. Учащимся – и детям, и взрослым – предоставлена свобода выбора содержания образования. Таким образом, неформальное образование имеет следующие характерные черты:

- оно представляет собой организованную структурированную деятельность;

- предназначается для идентифицируемой целевой группы;

- организуется для достижения определённого набора учебных целей;

- виды учебной деятельности практикуются за рамкой системы формального образования, а целевые группы могут быть разновозрастными.

Информальное образование представляется как произвольное, неструктурированное образование, характеризующееся взаимодействием обучающегося со средой, искусственно созданной человеком: через средства массовой информации, музеи и другие институты культуры, рынок видеофильмов и компьютерных игр, дизайн среды обитания, образовательные онлайн-ресурсы, виртуальные читальные залы, мобильные приложения, а также акультурные институты, иницирующие девиантное и делинквентное поведение. Особенность информального образования характеризуется тем, что это процесс социального взаимодействия обучающегося со средой, в которой знания и модели поведения распространяются диффузно и при этом «либо обучающийся, либо источник информации осознанно стремится к обучению, а не одновременно».

Инцидентальное образование характеризуется спонтанностью взаимодействия обучающегося со средой. В итоге индивид под влиянием в первую очередь этого типа образования осваивает родной язык, культурные ценности, установки и убеждения, менталитет, а также традиции, обычаи, быт и модели поведения, передаваемые через семью, церковь, ассоциации, видных представителей общества или носителей социальных патологий. Специфика инцидентального образования состоит в его неструктурированности, спонтанности, приобретении знаний и опыта поведения «в значительной степени благодаря сочетанию наблюдения, подражания и соперничества между конкретными членами общества». От всех описанных типов образования его отличает абсолютное отсутствие осознанного стремления содействовать обучению со стороны источника информации и обучающегося, то есть учебная и воспитательная ситуации отсутствуют.

Гуманистически ориентированное педагогическое проектирование образовательного пространства должно базироваться на следующих идеях:

- ребенок самоопределяется в обществе через освоение опыта собственной деятельности и общения в различных сообществах, активную жизнедеятельность и творчество своей социально-культурной среды;

- необходимо проектировать такие социально-педагогические пространства, в которых обеспечивается возможность самоорганизации и саморазвития ребенка и подростка в обществе на гуманистических принципах;

- процесс создания эффективного гуманистически ориентированного образовательного пространства требует совместных усилий и участия педагогов, детей, родительской общественности, *институтов социально-культурной сферы*.

Е.В. Бондаревская обозначила ключевые задачи проектирования образовательного пространства. Перечислим некоторые из них:

- интернализация детьми универсальных общечеловеческих ценностей, осмысление единства человеческого рода и себя как его неповторимой части;

- сохранение совокупного духовного опыта человечества и культуры разных народов;

- формирование опыта гражданского поведения: участие в гражданских делах, проявление гражданских чувств, в том числе в ситуациях риска, противодействие аморальным явлениям, отстаивание прав человека и др.;

- накопление опыта проживания эмоционально-насыщенных ситуаций гуманного поведения: организация детьми актов милосердия, проявление заботы о близких и дальних, терпимости, уважения к правам и достоинству других людей и др.;

- самовоспитание и самооценка: рефлексия по поводу совершенного, осуществление самоанализа и самооценки, проектирование поведения, овладение способами самосовершенствования;

- формирование опыта совместного труда, ведущего к духовному обогащению детей с родителями и другими взрослыми и способствующего формированию семьянина, патриота, труженика [38].

Б.Д. Эльконин совместно с И.Д. Фруминим разработали схему построения образовательного пространства. Она характеризуется следующими положениями:

1. «Конструктивным принципом построения, как всего образовательного пространства, так и его составляющих является поляризация и пограничность». Здесь подразумевается, что содержание пространства должно располагаться как бы между двух полюсов. На одном – конкретные техники работы, средства и методы, на другом – метафоры и реальные жизненные ситуации.

2. «Полюсами образовательного пространства являются возрастное и невозрастное пространства». Примерами невозрастных пространств выступают клубы, лаборатории и пр., потому что в

клубе не важен возраст, а важна деятельность и ее результат. Помимо этого, необходимо учитывать психолого-педагогические особенности развития подростка, поэтому существует второй полюс – возрастной.

3. «Возрастное пространство должно быть организовано как «школа взросления». В «школе взросления» ступени обучения должны быть представлены как прогресс субъектности – самостоятельности и ответственности учебной работы». Иными словами, пространство должно предусматривать возможности усложнения образовательных задач для подростка и давать ему возможности для дальнейшего развития.

4. «Изменение субъектности должно быть достигнуто за счет изменения формы организации учебной работы (от классно-урочной, через лабораторно-семинарскую к лекционно-лабораторной)».

5. «Различие форм организации работы должно быть наглядно и предметно фиксировано в различиях, во-первых, между архитектурно-эстетическими характеристиками заданий и, во-вторых, в различиях состава и функции помещений для работы. Для младшей школы основным помещением является класс, для средней – лаборатория и комната для семинаров с круглым столом, для старших классов – лекционная аудитория и библиотека, специально обустроенная для индивидуальных занятий».

7. «Условием нормального функционирования возрастного пространства является формирование полноценной учебной формы деятельности; она осуществляется как детско-взрослое рефлексивное действие, в котором объективируются и преодолеваются границы схем рассмотрения мира».

8. «Переход от одной возрастной ступени к другой – возрастной кризис – облегчается за счет форм деятельности, общих для разных возрастов и характерных для невозрастного пространства».

9. «Невозрастное пространство не содержит никаких социально и предметно выраженных возрастных различий и регламентации. В нем совместная деятельность взрослых и детей должна выступить исходя из причастности и продуктивности».

10. «Схема строения возрастной ступени в возрастном пространстве дублирует схему всего образовательного пространства. Она также должна быть построена на основаниях событийности и посредничества, что должно быть достигнуто за счет поляризации

форм занятий с детьми. Разные формы занятий и общения должны быть выражены в разном предметно-эстетическом облике помещений для них» [42].

Для того чтобы оценить и понять, насколько полезно образовательное пространство для подростков Б.Д. Эльконин предлагает следующие измерители эффективности его построения:

- наличие идеальной формы, то есть образа взрослости, в котором должны быть представлены и выражены «совершенство» и «образцовость» (тот самый «герой»);
- событие взросления – как форма явления взрослости через отнесение к невзрослости (незрелости), т. е. явления границы зрелости и незрелости и перехода между ними;
- посредничество и посредники – те, кто образом и выразительной формой своего существования являют переход и границу.

2.2. Событийный подход в воспитании школьников

Педагогический процесс можно рассматривать как структурированное, основанное на определенных принципах управление динамикой формирования и развития личности через организацию и свершения определенных событий в жизни коллектива и отдельной личности. Исследования показывают, что способы восприятия, переживания и осмысления событий, интеграции их в целостную картину своей жизни выступают как механизм детерминации реального жизненного пути личности. Деформации, которые связаны с обеднением, сужением временной перспективы, снижением событийной насыщенности жизни и неудовлетворенностью ею, могут стать причиной отклоняющегося поведения молодежи (ранней алкоголизации, наркотизации, делинквентного поведения) [43].

Поэтому педагогу в работе со школьниками необходимо владеть технологией организации и осуществления жизненных событий. Планирование и организация событий в педагогическом процессе может стать основой для переоценки своей жизни, и соответственно изменения мировоззрения и формирования социально-значимого поведения личности.

В научной литературе получил развитие событийный подход к характеристике временной динамики жизненного пути. В рамках этого подхода события являются единицей измерения структуры

жизненного пути. Событийный подход нашел широкое применение в различных сферах практической деятельности: управления, тренинговых технологий, обучения и т.д. [6]. Событийный подход можно рассматривать в двух аспектах, которые взаимосвязаны и обуславливают друг друга. С одной стороны, он заключается в анализе событийной структуры жизненного пути, особенностях событийности конкретной жизни, а также межсобытийных связей по типу «причина- следствие» или «цель-средство», которые являются сущностной характеристикой субъективной картины жизненного пути. С другой стороны, событийный подход находит свое воплощение в сфере практических действий, где на основе осуществляемых событий оказывается воздействие на человека, изменяются его представления, ценности и смыслы.

Событийный подход в контексте педагогического воздействия получил развитие в теории и практике в связи с изучением ситуативных детерминант поведения. Ситуационный подход основывается на положениях философии экзистенциализма о существовании человека в ситуации выбора, которая постоянно меняется, и поэтому человек вынужден постоянно принимать решения. Но помимо философского аспекта следует выделить и педагогический, согласно которому ситуация рассматривается как педагогическая проблема, как исходный момент, средство и цель воспитания.

Ситуативный подход предполагает обучение и воспитание на основе реальных жизненных ситуаций. Тем самым обеспечивается тесная связь жизни и учения, планируется содержание учебного процесса на основе ситуационного анализа. Кроме того, акцентируется внимание на познание и преобразование ситуаций. Ситуации рассматриваются как объективная совокупность элементов среды (событий, условий, обстоятельств), которые оказывают воздействие на человека и усиливают (или снижают) его активность.

В контексте ситуативного подхода педагогическое взаимодействие строится с учетом потребностей детей разного возраста и конкретных жизненных обстоятельств, возникающих в общении и взаимодействии с взрослыми, сверстниками. Так, например, воспитатель на основе ситуации укуса ребенка пчелой разворачивает педагогический процесс, используя для этого различные педагогические средства: обсуждение чувств ребенка, связанных с данной ситуацией; инструктаж: как себя правильно вести, чтобы избежать укуса, какая помощь необходима в данной ситуации. Вместе с тем,

изучаются различные аспекты жизни пчел, полезные продукты деятельности пчел, особенности ухода за ними и т.д. Таким образом, ситуация укуса пчелой превращается в целый комплекс знаний, который прорабатывается и осваивается детьми [36, С.64-65].

Важнейшей особенностью деятельности педагогов является отсутствие жесткой методической и содержательной регламентации. Работа педагога носит гибкий, дифференцированный характер и включает элементы спонтанности и импровизации. Она требует наличия ряда профессиональных умений и навыков, среди которых – умение наблюдать за деятельностью, поведением и взаимоотношениями детей, анализировать текущие события, интерпретировать полученные результаты [36, С.67].

Событийный подход рассматривается в контексте средового подхода в воспитании [35, С.24]. Средовой подход в педагогике понимается как система действий со средой, обеспечивающих ее превращение в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата. Он связан с учетом влияния различных факторов, которые приобретают комплексный характер воздействия на личность [22]. Средовой подход предполагает нейтрализацию антисоциальных элементов и актуализацию позитивного потенциала социального окружения.

Таким образом, объектом средового подхода в процессе воспитания школьников являются не только факторы позитивного средового влияния, но и возможности воздействия на среду в целях ее улучшения.

Событийный подход понимается как технология организации и осуществления значимых событий в жизни коллектива и отдельной личности. Он характеризуется конкретной направленностью и локальным характером воздействия. Кроме того, ему присущ целостный характер, так как оказывается воздействие на сознание, эмоциональную сферу и поведение личности. Действенность воздействия осуществляется на основе факта свершения события, так как увиденное и лично пережитое оказывает иногда более сильное воздействие, нежели услышанная информация. Событие является вариантом сообщения информации, а также может предоставить богатый эмпирический материал, который может быть использован в дальнейшем для обсуждения и интерпретации, стать основой для совместной деятельности педагога и учащегося.

Воздействие на личность или группу обеспечивается на основе организации в педагогической деятельности событий, вызывающих сильные эмоциональные переживания. Эмоциогенный характер воздействия усиливается, если событие осуществляется в жизни коллектива, членом которого он является, и связано с групповым переживанием [35]. Событийный подход нашел отражение в педагогической деятельности А.С. Макаренко, который отмечал, что большое значение в жизни человека имеют яркие и волнующие события. Поэтому жизнь коллектива должна быть наполнена работой, трудовым напряжением и успехом завтрашнего дня [34]. Биографические изменения в структуре личности воспитанников, считал А.С. Макаренко, возникают вследствие не эволюционного, а революционного развития. В эволюционном порядке собираются, подготавливаются какие-то предрасположения, намечаются изменения в духовной структуре, но все равно для реализации их нужны какие-то более острые моменты, взрывы, потрясения. А.С. Макаренко интересуется динамика отношений воспитанника с коллективом (обществом). Не все отношения являются предметом педагогической работы, а только самые яркие. Доведение этих отношений до предела, их абсолютизация является сутью метода «взрыва» и его биографического воздействия.

Метод «взрыва» (потрясения) представляет собой создание таких ситуаций, которые становятся поворотными пунктами в биографии ребенка, его мировосприятия и нового взгляда на жизнь. Биографические сдвиги, резкие изменения в системе ценностных ориентаций и смыслов, направленности жизни достигаются посредством контраста, неожиданности и мощности этого воздействия. А.С. Макаренко использует различные формы «взрыва», оказывающие влияние на биографическое развитие воспитанников: бойкот, изгнание из колонии, коллективный гнев, встреча на вокзале ... Прием «встреча на вокзале» знаменателен тем, что беспризорники удивлены теми изменениями, которые происходят с ними в течение нескольких часов. А.С. Макаренко отмечает, что метод взрыва (он также называет его методом удивления, счастливого перелома личности) эффективен, если произошло «потрясающее, материальное, если не символическое впечатление». Важным событием в жизни коллектива коммуны, возглавляемой А.С. Макаренко, являлась организация и проведение праздников. Движение к празднику должно быть сопряжено с напряжением трудового

усилия. Чтобы их организовать, необходимо включить детей в подготовку и организацию праздника. Праздник является вехой в жизни коллектива, отделяющей один период от другого. Биографический эффект праздника достигается при помощи различных средств: приподнятая, торжественная атмосфера, яркие переживания, закрытость (корпоративность), контраст (изобилие сладостей в этот день) [21]. Для реализации событийного подхода в воспитательном процессе педагогу следует учитывать следующие этапы технологической цепочки:

- диагноз социальной ситуации и личности;
- прогнозирование и планирование;
- осуществление и оценка;

- коррекция (по необходимости) события [34]. На диагностическом этапе исследуется социальная ситуация, выявляется влияние факторов среды, определяющих развитие личности и группы. На этом этапе целесообразно определить события, которые находятся в «зоне ближайшего развития» личности и группы.

На этапе прогнозирования осуществляется разработка сценария организации и проведения события, намечаются пути развития личности и группы в зависимости от влияния различных факторов и переменных среды, функционирование которых приводится в действие событием.

На этапе планирования разрабатывается модель достижения поставленной цели, определяются средства, необходимые для ее достижения, детализируется деятельность с учетом индивидуальных особенностей личности, отношений в группе и готовности к событию. Определяющим в воспитании на основе жизненных событий является организационный аспект, включающий разработку сценария организации и осуществления жизненного события, в рамках которого необходимо не только учитывать объективные характеристики события, его важнейшие параметры, но и индивидуальные особенности их субъективного восприятия, оценки и интерпретации.

В процессе планирования следует учитывать тот факт, что отношение к событию обусловлено системой ожиданий, мерой включенности школьников в деятельность. Необходимо определить возможные варианты взаимодействия с разными участниками воспитательного воздействия, институтами, группами в целях оптимизации воспитательного воздействия.

Реализация события осуществляется согласно разработанному плану.

Роль педагога заключается в управлении событийностью как инструментом воздействия. Событие связывает воспитателя, воспитанника и ситуацию в единое целое. Воспитательное воздействие осуществляется не только непосредственными отношениями, а также контекстом, который задается ситуацией или событием. С этой точки зрения задача воспитателя заключается в организации именно тех событий, которые оказывают позитивное влияние на личность, определяют ее развитие в просоциальном направлении. Деятельность педагога на данном этапе носит ситуативный характер и предполагает его готовность к решению различных ситуативных задач.

На этапе оценки анализируются полученные результаты, определяется эффективность воспитательного воздействия, учитывается положительный и негативный опыт организации и осуществления события, с учетом проведенного анализа вносятся коррективы в учебно-воспитательный процесс.

Деятельность педагога в со-бытийной реальности может проходить только в рефлексивном контексте. Он работает по изменяющемуся «живому» процессу, должен проявлять и удерживать ценностно-смысловое педагогическое поле, видеть проблемы и сильные стороны каждого участника взаимодействия. Деятельность педагога по реализации событийных ситуаций может быть организована на различных уровнях школьной жизни: в процессе обучения, преподавания отдельных предметов с выведением их на межпредметный уровень; при работе с классом и отдельными учениками, со структурами школьного самоуправления, при организации общешкольных дел разного уровня и масштаба, в том числе межвозрастных.

Инициировать со-бытие, выйти на человеческие ценности и смыслы возможно через открытый разговор. Он может возникнуть спонтанно через рефлексивное осмысление дела и понимание его значения, через анализ ситуации в классе. Своевременно начатый и обдуманно выстроенный разговор с ребятами часто является источником, порождающим со-бытийную детско-взрослую общность. Важно моделировать и организовывать проведение открытых мировоззренческих обсуждений вокруг ценностей. Делать это лучше совместно с воспитанниками, тогда такое обсуждение будет

не привнесенным извне, а рожденным по их собственной инициативе. Выстраивать его можно через различные дискуссионные формы, обсуждение фильмов и книг, ситуаций из жизни и пр. Здесь важен выбор темы (ее актуальность и значимость, жизненность), тот, кто ведет разговор (хорошо, когда взрослый и воспитанник на равных), какие вопросы задаются, как проблематизируются суждения и высказывания ребят, какие акценты расставляются, как моделируются и уточняются позиции. Не менее важно, в какой атмосфере проходит общение. Она должна быть доброжелательной и одновременно интеллектуально напряженной, участникам должно быть интересно общаться и друг с другом и с взрослыми. Важно, какую позицию занимает педагог, насколько он сам открыт, готов к диалогу, какую задает смысловую планку разговора. Важен образовательный материал, с которым работает педагог. Сюда относится все, что использует педагог для моделирования и проявления со-бытийной ситуации: условия среды (музеи, культурные центры, лес и пр.), люди, фильмы и книги, интернет-ресурсы, любая информация в любой форме, игрушки и т.д.

Образовательный материал призван пробудить интерес воспитанников. Он должен отражать ценностно-смысловую составляющую ситуации, использоваться как внешний стержень, вокруг которого может раскручиваться взаимодействие, переходя в со-бытие. Время существования педагогического события различно, от разовой короткой значимой встречи (интересный классный час, поход, праздник, встреча с интересными людьми, совместный просмотр и обсуждение фильма и пр.) и до более длительного, если в классе сложился сильный коллектив со своими традициями, общей значимой деятельностью и совместной интересной жизнью. В любом случае воспитательное событие, оставаясь в субъективном мире человека (после того как в реальности оно уже закончилось) как значимое переживание и опыт, присвоенные ценности и смыслы, формирует эталон человеческих отношений [45].

И.Ю. Шустова сформулировала следующие задачи педагога при реализации событийного подхода:

- обеспечить свободу, добровольность выбора участия (неучастия) в коллективной деятельности, возможность выбора школьником направлений и способов деятельности, позиции;

- учитывать опыт деятельности и отношений, который школьник получит, предусматривать новый опыт творческой самореализации в деятельности и общении;

- видеть каждого и удерживать целое, постараться найти развивающий импульс в ситуации для каждого;

- создавать напряжение, поддерживать процессы обособления и отождествления (организовывать позиционное взаимодействие), эмоциональное и деятельностное включение воспитанников;

- поддерживать комфортный психологический климат, безопасную атмосферу, общее эмоциональное переживание, открытость и доверие друг к другу, формирование эмоционально-психологических связей;

- направлять и поддерживать выход в общее ценностно-смысловое пространство как пересечение и взаимообогащение ценностей, норм и правил участников, задавать культурные ориентиры деятельности и общения;

- стимулировать рефлексивные процессы у участников, организовывать индивидуальную и коллективную рефлексии во взаимодействии [45]. Таким образом, со-бытийный подход к воспитанию предусматривает ценностно-смысловое взаимодействие взрослых и детей, которое возможно лишь в сфере их совместного бытия (события), а результатом воспитания будет возникающее общее ценностно-смысловое пространство, которое направляет личностное самоопределение и развитие его участников.

2.3. Внеурочная деятельность как часть образовательного процесса и форма организации свободного времени учащихся

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся. В стандарте и Концепции духовно-нравственного развития учащихся *внеурочная деятельность* трактуется как «личностно-ориентированное взаимодействие педагога и ребенка, целью которого является обеспечение условий развития ребенка, становление его как личности в школьные годы». Она ориентирована на создание условий для:

- творческой самореализации ребенка в комфортной развивающей среде, стимулирующей возникновение личностного интереса к различным аспектам жизнедеятельности и позитивного преобразующего отношения к окружающей действительности;

- социального становления личности ребенка в процессе общения и совместной деятельности в детском сообществе, активного взаимодействия со сверстниками и педагогами;

- профессионального самоопределения учащегося, необходимого для успешной реализации дальнейших жизненных планов и перспектив.

Внеурочная деятельность понимается сегодня преимущественно как деятельность, организуемая во внеурочное время для удовлетворения потребностей учащихся в содержательном досуге, их участия в самоуправлении и общественно-полезной деятельности.

Цель организации внеурочной деятельности: создание условий для проявления и развития ребенком своих интересов на основе свободного выбора, постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций.

Внеурочная деятельность учащихся объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной деятельности), в которых возможно целесообразное решение задач их воспитания и социализации.

Для реализации в школе доступны следующие виды внеурочной деятельности:

- художественное творчество;
- игровая деятельность;
- познавательная деятельность;
- проблемно-ценностное общение;
- досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение);
- социальное творчество (социально-преобразующая добровольческая деятельность);
- трудовая (производственная) деятельность;
- спортивно-оздоровительная деятельность;
- туристско-краеведческая деятельность.

В требованиях к структуре основной образовательной программы общего образования определено, что внеурочная деятельность организуется **по** следующим направлениям развития личности:

- духовно-нравственное;
- социальное;
- общеинтеллектуальное;
- общекультурное;
- спортивно-оздоровительное.

Правильно организованная система внеурочной деятельности представляет собой сферу, которая в конечном итоге положительно скажется на конкурентоспособности учащегося.

Термин *«внешкольная работа»* означает воспитательную работу, осуществляемую в системе учреждений дополнительного образования, в учреждениях искусств, *научно-просветительных учреждениях* и в системе внешкольных воспитательных организаций. Основное назначение системы учреждений дополнительного образования заключается в развитии мотивации личности ребенка к познанию и творчеству, в реализации дополнительных программ и услуг в интересах личности и общества. Главное преимущество учреждений дополнительного образования видится в предоставлении многообразия видов творческой деятельности и свободы выбора ребенком того, что более всего соответствует его интересам. К разновидностям учреждений дополнительного образования можно отнести социально-педагогические комплексы, центры детского творчества, клубы, дома культуры, городские станции юных техников или натуралистов, детские музыкальные школы, детские художественные школы, детско-юношеские спортивные школы, библиотеки и т.д. Большой популярностью в этих учреждениях пользуются такие формы воспитательной работы, как походы и турпоездки в рамках скаутского движения, операции и дела в рамках движения «Поиск» и «Память», игры и мероприятия в рамках «хоббитского движения», концерты и агитбригады, олимпиады и КВН, «круглые столы» и конференции, литературные вечера и салоны, фольклорные группы и джазовые ансамбли в рамках различных общественно-образовательных программ.

Школа и учреждения дополнительного образования обеспечивают вариативность образования, возможности выбора деятельности по душе.

Внеурочная деятельность как часть основного образования:

- нацелена на помощь педагогу и ребёнку в освоении нового вида учебной деятельности и обладает большим потенциалом для формирования учебной мотивации;
- во многом способствует расширению образовательного пространства, создаёт дополнительные условия для развития учащихся;
- обеспечивает детям сопровождение, ситуацию успеха, поддержку на этапах адаптации и социальные пробы на протяжении всего периода обучения.

Во внеурочной деятельности формируются способности осознанно применять базовые знания в ситуациях, отличных от учебных.

Принципами организации внеурочной деятельности являются:

- соответствие содержания, средств и технологий возрастным особенностям обучающихся;
- преемственность с технологиями учебной деятельности;
- опора на традиции и положительный опыт организации внеурочной деятельности;
- опора на ценности воспитательной системы школы;
- свободный выбор деятельности на основе личных интересов и склонностей ребенка.

Формами организации внеурочной деятельности школьников, дополняющими и расширяющими образовательное пространство, являются экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, КВНы, школьные научные сообщества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и так далее.

Кружок – форма добровольного объединения детей. Функции кружка: расширение, углубление, компенсация предметных знаний; приобщение детей к разнообразным социокультурным видам деятельности; расширение коммуникативного опыта; организация детского досуга и отдыха. Результат деятельности чаще всего воплощается в конкретных и внешне эффектных показательных выступлениях, концертах, фестивалях, диспутах и т. д.

Клуб – форма объединения детей на основе совпадения интересов, стремления к общению. Принципы клуба: добровольность членства, самоуправление, единство цели, совместная деятельность в непосредственном контакте друг с другом. Клуб может

иметь: устав, программу, эмблему, девиз и другие внешние атрибуты. Возглавляется клуб Советом, избираемым общим собранием членов клуба. Вместе с тем, состав клуба не отличается обязательным постоянством. Результатом его деятельности могут быть сформированные у детей способы, приемы, техники мышления, деятельности, культуры рефлексии, поведения.

Секция – форма объединения детей для занятия физической культурой и спортом (шахматная секция, секция дзюдо и т. д.). Она может быть средой формирования физической культуры и здорового образа жизни. Результатом её деятельности может быть сформированность у ребенка техники спортивного мастерства.

Студия – форма добровольного объединения детей для занятий творчеством в определенном виде деятельности (театр-студия, киностудия, музыкально-хореографическая студия). Целями деятельности студий является развитие художественных и творческих способностей детей, выявление ранней творческой одаренности, поддержка и развитие творческой одаренности.

Театр – форма добровольного объединения детей, где разделение труда, ролей, видов деятельности определяется индивидуальными способностями и единым стремлением добиться успеха в исполнении сложного совместного художественного действия на сцене. Театр – объединение, которое может организовывать свою работу в комплексе самых разнообразных форм, видов деятельности, методов развития творческого потенциала личности и его актуализации (фольклорный театр, театр моды и пр.).

Мастерская – форма добровольного объединения детей для занятий определенной деятельностью. Учитель выступает в роли мастера (творца, автора), создавшего свою «школу – производство» учеников, последователей. Отличительными чертами этой формы являются: принадлежность содержания деятельности к определенному виду прикладного творчества, ремесла, искусства; приоритет целей обучения и предметно-практических задач; ориентированность на прикладные умения и достижение уровня мастерства в освоении определенного вида деятельности и специальных технологий; демонстрационно-исполнительское выражение практических результатов и достижений детей (выставки, конкурсы, фестивали).

Проект – наиболее перспективная форма организации внеурочной деятельности. Его универсальность позволяет реализовывать все направления внеурочной деятельности.

Приведём примерный перечень форм внеурочной деятельности по направлениям:

- спортивно-оздоровительное: занятия в спортивных секциях, беседы о ЗОЖ, участие в оздоровительных процедурах, спортивные турниры, олимпиады, праздники, классные часы, спортивные и оздоровительные акции в окружающем школу социуме; туристические походы; военно-спортивные игры.

- Социальное направление: участие в праздниках чествования ветеранов, пожилых людей; социально значимые акции в социуме; разработка проектов социально значимой деятельности «Я – гражданин России»; коллективные творческие дела; тимуровское движение; трудовые десанты, социально-моделирующие игры.

- Духовно-нравственное направление: этические беседы, тематические диспуты, дебаты, проблемно-ценностные дискуссии; благотворительные акции в социуме; туристические походы, экскурсии (очные и заочные), работа школьных музеев; день рождения школы (коллективно-творческое дело); праздники; поисково-краеведческие экспедиции.

- Общеинтеллектуальное направление: предметные факультативы, олимпиады, исследовательская деятельность, школьные научные общества, конференции, общественный смотр знаний, чествование лучших учеников, интеллектуальные марафоны и др.

- Общекультурное направление: культпоходы в театры, кино (с последующим анализом), концерты, выставки, смотры-конкурсы, досугово-развлекательные акции в социуме, фестивали искусств, занятия в коллективах художественной самодеятельности.

Результат внеурочной деятельности школьника – непосредственный итог участия школьника в разных видах деятельности, например, школьник приобрел некое знание, пережил и прочувствовал нечто как ценность, приобрел опыт действия. Важным результатом внеурочной деятельности является достижение личностных и метапредметных результатов. Это определяет и специфику внеурочной деятельности, в ходе которой обучающийся не только и не столько должен узнать, сколько научиться действовать, чув-

ствовать, принимать решения и др. [7]. Воспитательные результаты внеурочной деятельности школьников распределяются по трём уровням.

Первый уровень результатов – приобретение школьником социальных знаний (об общественных нормах, 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 как значимыми для него носителями положительного социального знания и повседневного опыта.

Например, в беседе о здоровом образе жизни ребёнок не только воспринимает информацию от педагога, но и невольно сравнивает её с образом самого педагога. Информации будет больше доверия, если сам педагог культивирует здоровый образ жизни.

Второй уровень 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, т. е. в защищенной, дружественной просоциальной среде.

Третий уровень результатов – получение школьником опыта самостоятельного общественного действия. Только в самостоятельном общественном действии, действии в открытом социуме, за пределами дружественной среды школы, для других, зачастую незнакомых людей, которые вовсе не обязательно положительно к нему настроены, юный человек действительно становится (а не просто узнаёт о том, как стать) социальным деятелем, гражданином, свободным человеком. Именно в опыте самостоятельного общественного действия приобретается то мужество и та готовность к поступку, без которых невозможно существование гражданина и гражданского общества.

Очевидно, что для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие школьника с социальными субъектами за пределами школы, в открытой общественной среде.

Каждому уровню результатов внеурочной деятельности соответствует своя образовательная форма, свои методы.

Первый уровень результатов может быть достигнут относительно простыми формами и методами, второй уровень – более сложными, третий уровень – самыми сложными.

Например, этическая беседа даст только понимание школьниками обсуждаемого жизненного сюжета (проблемы). А вот участвуя в дебатах, школьники получают возможность с разных сторон посмотреть на проблему, обсудить положительные и отрицательные моменты, сравнить своё отношение к проблеме с отношением других участников. Однако дебаты, будучи во многом игровой формой коммуникации, не ставят ребёнка перед необходимостью лично отвечать за свои слова, перейти от слов к делу, т.е. эта форма не нацелена на выход школьника в самостоятельное общественное действие, хотя и это может произойти с конкретным школьником в силу его личных особенностей.

Самостоятельное общественное действие подростка может быть обеспечено другой формой – проблемно-ценностной дискуссией с участием внешних экспертов, где участники высказываются только от себя лично, не класса, школы, но в защищенной, дружественной просоциальной среде. Именно в такой близкой социальной среде ребёнок получает (или не получает) первое практическое подтверждение приобретённых социальных знаний, начинает их ценить (или отвергает). Необходимо помнить, что результаты должны достигаться последовательно, в соответствии с возрастными и психологическими особенностями школьников.

Практически невозможно достигнуть результата второго и тем более третьего уровня формами, соответствующими первому уровню результатов. В то же время в формах, нацеленных на результат высшего уровня, достижимы результаты и предшествующего уровня. Однако важно понимать: форсирование результатов и форм не обеспечивает повышения качества и эффективности деятельности. Педагог, не владеющий формами организации воспитательной работы, обеспечивающими достижение результатов первого уровня, не может действенно выйти на результаты второго и тем более третьего уровня.

В помощь организаторам внеурочной деятельности Д.В. Григорьевым и П.В. Степановым разработан методический конструктор

[39]. Он основан на взаимосвязи результатов и определенных форм внеурочной деятельности и может быть использован педагогами для разработки образовательных программ внеурочной воспитательной работы с учётом имеющихся в их распоряжении ресурсов, желаемых результатов, специфики образовательного учреждения (См. Табл.1).

Таблица 1.

Пример конструирования форм организации и видов внеурочной деятельности в соответствии с уровнем воспитательных результатов

Виды (направления) внеурочной деятельности	Уровень результатов		
	Первый уровень	второй уровень	третий уровень
	Приобретение социальных знаний	Формирование ценностного отношения к социальной реальности	Получение опыта самостоятельного общественного действия
1. Спортивно-оздоровительная деятельность	Занятия в спортивных секциях, беседы о ЗОЖ, участие в оздоровительных процедурах		
	Школьные спортивные турниры и оздоровительные акции		
	Спортивно-оздоровительные акции школьников в окружающем школу социуме		

Проектирование и организация внеурочного культурно-образовательного пространства в школе

2. Познавательная (предметные кружки)	Познавательные беседы, предметные факультативы, олимпиады		
	Дидактический театр, общественный смотр знаний, интеллектуальный клуб «Что? Где? Когда?»		
	Детские исследовательские проекты, внешкольные акции познавательной направленности (конференции, интеллектуальные марафоны и др.), школьный музей		
3. Художественное творчество (музыкальные кружки, театральная студия)	Занятия объединений художественного творчества		
	Художественные выставки, фестивали искусств, спектакли в классе, школе.		
	Художественные акции школьников в окружающем школу социуме		

Существует несколько классификаций моделей организации внеурочной деятельности в общеобразовательном учреждении.

Моделями внеурочной деятельности, основание выбора которых соответствует условиям организации образовательного процесса в образовательном учреждении, являются следующие:

- внутришкольная модель, которая реализуется в ОУ самостоятельно при наличии комплекса необходимых ресурсов.

- Внешняя модель – реализуется при отсутствии собственных ресурсов. Реализация программ внеурочной деятельности может разворачиваться на базе одного или нескольких учреждений – социальных партнёров.

- Смешанная модель – самая распространённая, поскольку многие ОУ, с одной стороны, испытывают недостаток ресурсов для организации внеурочной деятельности, а с другой – заинтересованы в сохранении и развитии традиционных связей с учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, в наполнении их новым смыслом в условиях реализации ФГОС.

Ещё одна классификация организационных моделей внеурочной деятельности представлена в Письме Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2011г. № 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении Федерального государственного образовательного стандарта общего образования»:

- модель дополнительного образования (на основе институциональной системы дополнительного образования). Связующим звеном являются такие формы её реализации, как факультативы, школьные научные общества, объединения профессиональной направленности, учебные курсы по выбору. Преимущества этой модели заключается в привлечении специалистов дополнительного образования, а также в организации образовательного процесса на практико-ориентированной и деятельностной основе, присущей дополнительному образованию.

- Модель «школы полного дня». Основой для модели «школы полного дня» является реализация внеурочной деятельности преимущественно воспитателями групп продленного дня.

Данную модель характеризует:

- создание условий для полноценного пребывания ребенка в образовательном учреждении в течение дня;

- содержательное единство учебного, воспитательного, развивающего процессов в рамках воспитательной системы и основной образовательной программы образовательного учреждения;

- создание здоровьесберегающей среды, обеспечивающей соблюдение санитарно-эпидемиологических правил и нормативов;

- создание условий для самовыражения, самореализации и самоорганизации детей с активной поддержкой детских общественных объединений и органов ученического самоуправления;

- построение индивидуальной образовательной траектории и индивидуального графика пребывания ребенка в образовательном учреждении;

- опора на интеграцию основных и дополнительных образовательных программ.

Преимуществами данной модели является создание комплекса условий для успешной реализации образовательного процесса в течение всего дня, включая дополнительное образование, а также здоровьесберегающие условия.

- Оптимизационная модель. Данная модель внеурочной деятельности предполагает, что на основе оптимизации всех внутренних ресурсов в ее реализации принимают участие все педагогические работники данного учреждения (учителя, педагог-организатор, социальный педагог, педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатель, тьютор и другие).

В этом случае координирующую роль выполняет, как правило, классный руководитель, который в соответствии со своими функциями и задачами:

Преимущества оптимизационной модели состоят в минимизации финансовых расходов на внеурочную деятельность, создании единого образовательного и методического пространства, содержательном и организационном единстве всех его структурных подразделений.

- Инновационно-образовательная модель – опирается на деятельность инновационной (экспериментальной, пилотной, внедренческой) площадки федерального, регионального, муниципального или институционального уровня, которая существует в образовательном учреждении. Инновационно-образовательная модель предполагает тесное взаимодействие общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного профессионального педагогического образования, учреждениями высшего профессионального образования, культурными учреждениями и научными организациями, муниципальными методическими службами.

Преимуществами данной модели являются: высокая актуальность содержания и (или) методического инструментария программ внеурочной деятельности, научно-методическое сопровождение их реализации.

2.4. Проектирование формы воспитательной работы

Проектирование формы воспитательной работы представляет собой технологию. Следовательно, деятельность по проектированию будет осуществляться в соответствии с логически выстроенными этапами. На каждом из этапов предполагается достижение определенного результата, отследить который можно по определенным, специально подобранным критериям.

Определим этапы проектирования формы воспитательной работы.

1 этап. Подготовительная работа педагога к проектированию формы воспитательной работы, включающая в себя:

- определение противоречий и ведущей проблемы, для преодоления и решения которых и проектируется форма;

- самоопределение педагога в ценностях проектирования: осмысление педагогических ценностно-смысловых ориентаций, связанных с объектом проектирования и процессом взаимодействия с воспитанниками в ходе его преобразования, самомотивация на деятельность;

- выбор возможных видов смыслообразующей деятельности (например, общения воспитанников друг с другом, общение детей с интересными людьми, рефлексивно-созерцательная деятельность, волонтерская работа и др.);

- изучение материала по проблеме преобразования объекта, формам воспитательной работы;

- определение возможных форм воспитательной работы, направленных на преобразование объекта, и вариантов их проведения;

- разъяснительно-мотивирующая работа с педагогическим коллективом по организации воспитательной работы (если этого требует проект);

- обучение проектированию формы воспитательной работы педагогического коллектива в ситуации, если проектирование осуществляется на уровне всего образовательного учреждения.

Результаты этапа: формулировка противоречий, проблемы, определение объекта преобразования, смыслообразующей деятельности и достаточного количества предполагаемых форм, позволяющих актуализировать ее, осмысление педагогом (педаго-

гами) собственной готовности к проектированию формы воспитательной работы, представления и знания об объекте и возможностях его преобразования.

2 этап. Изучение объекта преобразования и условий организации формы воспитания, включающее анализ:

- субъектов воспитания (ценностно-смысловых ориентаций, потребностей и возможностей, отношения к объекту преобразования и информированности о нем и др.);

- требований среды к объекту преобразования и форм воспитательной работы (отражение во ФГОС, программах и концепциях воспитания, наличие социального заказа, в том числе со стороны образовательного учреждения, родителей, детей и т.д.);

- воспитательной системы образовательного учреждения и класса (положение выявленной проблемы в системе воспитательной работы, эффективности предполагаемых форм воспитательной работы – из опыта системы, мнения педагогов, возможностей воспитательной системы в проектировании формы работы – определение человеческих и материальных ресурсов и т.д.);

- воспитательной ситуации в классе (уровня развития коллективных отношений, удовлетворенности организацией взаимодействия взрослых и детей, соотношения ситуации и проблемы проектирования);

- предполагаемых форм воспитательной работы (целевого и сущностного соответствия форм выявленной проблеме преобразования, возможностям и потребностям воспитанников и др.).

Результаты этапа: обобщенные данные по каждому из направлений изучения, отобранные на основе предварительной диагностики формы воспитательной работы и варианты коллективного проектирования.

3 этап. Коллективное проектирование формы воспитательной работы (педагог совместно с воспитанниками), заключающееся в:

- создании «мотивационного поля» (постановка проблемы, личностное осмысление проблемы, ознакомление и обсуждение материалов предварительной диагностики, возможное диагностирование с целью рефлексии детьми позиции, отношения к проблеме, поиск ценностно-смысловых ориентиров и смыслообразующей деятельности, определение цели проведения формы и осмысление

значимости дела для коллектива, других людей, для каждого члена коллектива);

- обсуждении вариантов возможных форм воспитательной работы (самостоятельное представление детьми форм или выбор из предоставленных педагогом вариантов) и выбор наиболее интересного и подходящего;

- определении содержания и приемов работы, процесса организации формы, необходимых для ее проведения ресурсов;

- составлении плана подготовки и проведения формы воспитательной работы, распределение ролей, формирование инициативной группы;

- предвосхищении организации («проживание») процесса проведения дела – определение трудностей, проблем, достижений, результатов деятельности).

Последние два пункта целесообразно осуществлять совместно с детьми только в случае, если проектируемая форма воспитательной работы носит общественно-значимый характер или не предполагает определенной степени неизвестности, педагогической интриги (например, проведение тренинга, проблемной этической беседы требуют того, чтобы дети не были заранее информированы о содержании, методах и приемах организации).

Результаты этапа: первоначальный проект формы воспитательной работы, план подготовки и проведения, мотивация субъектов на проведение дела, наличие инициативной организаторской группы.

4 этап. Корректирующее педагогическое проектирование формы воспитательной работы, необходимость которого возникает в ситуации внесения детьми на предыдущем этапе существенных изменений и корректив в первоначальный образ формы воспитательной работы (если определяли из предложенных педагогом вариантов), или обобщения идей, возникших у детей и педагога, в один общий проект (если проектирование детьми было абсолютно самостоятельным). Необходимо помнить об особенности любого педагогического проектирования: ни один проект не может быть окончательным, корректировка осуществляется на любом этапе.

Результаты этапа: итоговый проект и план формы воспитательной работы.

5 этап. Аналитико-диагностическое сопровождение, предполагающее определение параметров результативности проекта, методов и форм анализа и диагностики результативности.

Результаты этапа: критерии и показатели эффективности, схема диагностики и пакет диагностических материалов.

6 этап. Проведение формы воспитательной работы в соответствии с проектом, предполагающее мотивирование участников на активное включение в проведение дела, актуализацию ценностно-смысловых ориентаций, включение всех воспитанников в реализацию смыслообразующей деятельности.

Результаты этапа: организованная деятельность по преобразованию объекта, развитие компетенций воспитанников в соответствии с целью формы воспитания.

7 этап: Аналитико-результативный этап, заключающийся в отслеживании результатов проведенной формы воспитательной работы, степени ее эффективности. Важно придерживаться первоначальной схемы изучения результатов, но возможны и дополнительные процедуры. В ходе анализа целесообразно проведение экспертизы результатов другими педагогами, родителями воспитанников.

Обязательным является этап совместной рефлексии педагогом и детьми не только результатов проведенной формы воспитательной работы, но и самого процесса её проектирования. Осознание его значимости создает мотивацию для дальнейшего проектирования различных событий, а не только относящихся к школьной жизни. При этом целесообразно акцентировать внимание на том, скольких проблем удалось избежать в процессе организации и проведения дела благодаря его коллективному проектированию.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Каковы цели организации внеурочной деятельности?
2. Назовите основные идеи гуманистически ориентированного педагогического проектирования.
3. Реализация каких ключевых задач проектирования образовательного пространства является, на Ваш взгляд, наиболее трудоемкой?
4. Раскройте сущность и содержание событийного подхода в воспитании.
5. Какие требования к построению образовательного пространства сформулировали Б.Д. Эльконин и И.Д. Фрумин? Оцените практическую значимость этих требований для современной педагогической действительности.
6. Охарактеризуйте основные направления внеурочной воспитательной работы.
7. Каковы основные принципы организации внеурочной воспитательной работы?
8. Какие модели организации внеурочной деятельности являются, на Ваш взгляд, наиболее продуктивными?
9. Охарактеризуйте уровни образовательных результатов внеурочной деятельности. Какие формы и методы будут эффективными для достижения каждого из них.
10. Раскройте содержание этапов проектирования формы воспитательной работы.
11. Какова роль рефлексии в процессе проектирования образовательного события?

ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

3.1. Концептуальные основы технологии разработки культурно-образовательных проектов

Основные смыслы инновационного образования, по мнению В.К. Рябцева, связаны со следующими идеями:

- развитие человека, его способностей, личностной позиции, его творческая реализация, раскрытие и воплощение сущностных сил человека. Как отмечают А.В. Шувалов, А.А. Остапенко, это, прежде всего, связано с развитие таких фундаментальных оснований человека, как трудолюбие, жизнелюбие, любознательность и человеколюбие;

- растущий и развивающийся человек несет в себе потенциал и является активным участником жизни детско-взрослой общности. В том случае, когда данная со-бытийная общность несет в себе ценность образования и развития своих участников, можно говорить о складывании событийной образовательной общности. При этом сама общность выступает, с одной стороны, фундаментальным условием развития каждого ее участника, с другой – является результатом развития;

- ресурсы для развития различных образовательных систем обнаруживаются в межсистемных взаимодействиях – например, во взаимодействиях образования с областями культуры, производства, промышленности, политики, медицины и т.д.

Разработка культурно-образовательных проектов как технология развития детско-взрослой событийной образовательной общности является формой организации *антропопрактики*.

Остановимся на основных понятиях, существенных, для построения культурно-образовательных проектов.

Субъективная реальность и со-бытийная общность являются предельными теоретическими категориями антропологии образования, на основе которых строится гуманитарное проектирование.

Субъективная реальность позволяет удерживать три модуса именно человеческого измерения:

- *рефлексивность* (рефлексивные формы сознания) – родовая способность человека, проявляющаяся в обращении сознания на самое себя, на внутренний мир человека и его место во взаимоотношениях с другими, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности;

- *субъектность* – человек как носитель (инициатор, распорядитель, творец) предметно-практической деятельности и познания; становление субъекта есть процесс овладения индивидом собственной душевной жизнью, родовыми способностями;

- *личностная позиция* – способ бытия человека в мире других людей, свободное определение границы своей ответственности и культурного способа ее реализации в сообществе.

Со-бытийная общность – фундаментальная категория педагогики и психологии, которая обозначает объект и источник развития субъективной реальности в процессе индивидуального развития человека. Ею задаются сущностные основания жизни и деятельности человеческих объединений: событие – исторически меняющаяся форма непосредственного родового бытия человека.

Необходимо различать: формальные общности; симбиотические общности; событийные образовательные общности.

Со-бытийная образовательная общность – живая общность людей в своем бытийном единстве и различной самобытности каждого, входящего в эту общность. Образовательная общность несет ценностно-смысловой контур саморазвития всех своих участников в пространстве образования: обнаруживает проблемы в организации совместной деятельности и проектирует различные формы совместной деятельности по наращиванию ресурсов саморазвития.

Формальная общность – тип человеческого объединения, в котором доминируют нормативно определенные отношения между людьми; общности такого рода имеют, как правило, целевую детерминацию.

Общность симбиотическая – тип человеческого объединения, в котором доминируют прямые и ценностно-определенные связи между людьми; в психологии и педагогике – предельная форма психологической взаимозависимости.

Субъектность – социальный, деятельностно-преобразующий способ бытия человека; как самость – субъектность есть очевидная и конкретно данная форма самодействия человека.

Субъект – человек как носитель (инициатор, распорядитель, творец) предметно-практической деятельности и познания; становление субъекта есть процесс овладения индивидом собственной душевной жизнью, родовыми способностями.

Душа – понятие, употребляемое для обозначения внутреннего мира человека, его сознания и самосознания.

Душевность – характеристика человека, проявляющаяся в сердечности, открытости, способности сопереживать другому, понимать его и принимать как самоценность.

Духовное бытие – высший способ личного существования, связанный с освобождением от давления обыденной жизни, от соблазна влечений, пристрастий и прельщений собственной самости. Духовное бытие – это любовь и воля к совершенству во всех областях жизни.

Духовность – родовое определение человеческого способа жизни, связанное с открытием самоценного, очевидного и необходимого смысла собственного существования. С христианской точки зрения, духовность – это либо сопряженность человека в своих высших стремлениях с Богом, либо с демоническими силами; не бывает духовности «вообще».

Практика как целостность множества форм обучения и формирования, социализации и взросления молодых людей выступает одним из важнейших факторов духовного обновления мира человека и социального прогресса; мощным инструментом становления общества – как *общества образовательного*, в котором образование становится лично значимым, а образованность – общественной ценностью и национальным достоянием.

Позиция – способ реализации базовых целей и ценностей личности в ее взаимоотношениях с другими (Н.Г. Алексеев).

Профессиональная позиция – единство профессионального сознания и профессиональной деятельности, где сама деятельность окзывается одним из способов реализации базовой ценности.

Педагогическая позиция – уникальный синтез личностного профессионального и культурно-деятельностного. С точки зрения ан-

тропологического подхода, основными педагогическими позициями являются, по мнению Г.А. Цукерман и В.И. Слободчикова, следующие: «Родитель», «Умелец», «Учитель», «Мудрец», которые реализуют особый тип отношений в детско-взрослой общности и обеспечивают основные образовательные процессы «выращивания», «формирования», «обучения» и «воспитания».

Позиция «Родителя» обеспечивает процесс выращивания жизнеспособного человека, позиция «Умельца» – это формирование специальных способностей, позиция «Учителя» связана с процессом обучения всеобщим способам мышления и деятельности, позиция «Мудреца» – это воспитание всечеловеческого в человеке. Несостоятельность данных позиций в образовании ведет к нарушениям психологического здоровья [30].

Ситуация развития – конкретное соотношение предпосылок и условий развития, преобразуемых в систему реальных связей и отношений между со-участниками в со-бытийной общности. Базовые ситуации развития реализуются в различных формах совместной детско-взрослой, сверстнической и индивидуальной деятельности ребенка, основной смысл которой, как правило, удерживает со-бытийная общность. Основные новообразования по линиям развития субъективной реальности реализуются в процессе освоения ребенком различных позиций в со-бытийной общности. Источником и ресурсом для развития ребенка выступает взрослый, который в ситуациях совместной деятельности реализует основные педагогические позиции.

Социальная ситуация развития – В.В. Давыдовым определяется как отношение ребенка к социальной действительности, реализуемое посредством человеческой деятельности. Такая трактовка позволяет сделать предположение, что ситуации развития могут проектироваться как ситуации, в которых в различных формах реализуется ведущая деятельность. При этом субъектом деятельности выступает детско-взрослая общность, а сама ведущая деятельность рассматривается как совокупная.

Для понимания категории «ситуация» принципиально важно наличие со-участников – как полюсов напряжения, задающих ее целостность. В определении В.И. Слободчикова [32], ситуация развития – это совокупность предпосылок и условий, преобразуемых в пространство связей и отношений между со-участниками со-бытийной общности, которые и создают динамизм, напряженность и

внутреннюю противоречивость ситуации. Устойчивая и всегда определенная система связей и отношений между людьми, имеющая ценностно-смысловые и конкретные целевые ориентиры, представляет ту самую «живую со-бытийную общность», составляющую подлинную ситуацию развития. Раскрытие творческого потенциала ребенка реализуется на основе проектирования последовательности ситуаций развития, адекватных возрастному периоду. *Условия развития* – то, от чего зависит характер, содержание и направление развития субъективности человека. В антропологическом подходе в качестве условий полагаются доминирующие культурные духовные факторы.

Рефлексия – родовая способность человека, проявляющая в обращении сознания на самое себя, на внутренний мир человека и его место во взаимоотношениях с другими, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности. Различают полагающую, сравнивающую, определяющую, синтезирующую и трансцендирующую рефлексии.

Событие бытия детско-взрослой со-бытийной общности – понятие, отражающее кульминационный момент жизнедеятельности детско-взрослой со-бытийной общности, в котором интегрированы культурные ценностно-смысловые основания и результаты совместной продуктивной деятельности. Событие бытия является способом реализации самобытности человека как по модусу раскрытия своих сущностных сил (творческого потенциала) в данный период жизни, так и по модусу бытия для других.

Образовательная среда – совокупность образовательных ресурсов, организованных и структурированных для решения задач развития человека. Образовательная среда не существует как нечто естественно-природное, натуральное, а есть предмет целенаправленной педагогической деятельности. Профессионально-деятельностное понимание позволяет установить ее «края», которые фиксируются, с одной стороны, предметностями культуры, определяющими тип образования, а с другой – целями и задачами относительно развития человека. Образовательная среда задается через:

1) образовательное пространство и типологию образовательных ресурсов;

2) совокупность образовательных деятельностей – основных и дополнительных;

3) систему взаимосвязей и отношений между образовательными институтами и образовательными деятельностями. Она характеризуется двумя показателями: насыщенностью (ресурсный потенциал образования) и структурированностью ресурсов в границах заданного пространства образования. Человек самостоятельно может структурировать окружающее его пространство как определенную образовательную среду [30].

3.2. Культурно-образовательный проект как гуманитарная технология

Культурно-образовательный проект как гуманитарная технология ориентирован, прежде всего, на получение гуманитарного знания. Поиск гуманитарного знания всегда реализуется в контексте культуры и истории. А процесс его получения является способом работы с будущим, ориентированным на раскрытие человеческого потенциала. Именно в этом процессе происходит поиск, обнаружение и реализация смыслов, определяющих личностную и мировоззренческую позицию того, кто ищет.

Логика гуманитарного проектирования, в русле которой развивается творческая работа с детьми, предполагает диалог, спор, совместную рефлексивную и, как вершина, появление в лице ученика и учителя соавторов новой культурной формы, культурного прецедента, в котором продолжают жизнь базовые ценностно-смысловые основания культуры.

С позиций гуманистической концепции цель образования – помочь человеку встретиться с собой (обрести себя), осознать свои главные устремления и отличиться в их реализации. Приоритетом образовательной практики является возвращение и культивирование у ребенка его «индивидуального Я». Кульминацией данного подхода принято считать самоактуализацию человека.

В самом общем виде *задача гуманитарных технологий* – выявление и наращивание человеческого потенциала, а также формирование условий его развития. Таким образом, в гуманитарной технологии индивидуальное развитие сопряжено с развитием детско-взрослой со-бытийной общности, которая выступает базовым источником, ресурсом и условием раскрытия индивидуального потенциала [30].

Современная система образования должна основываться на «энергии культуры» – то есть строиться как *культуросообразная*, и быть направленной не только на освоение и воспроизводство определенных культурных образцов, но и формировать контур перспективных духовно-осмысленных моделей совместной жизни детей и взрослых.

Опыт творческой деятельности является не «одним из» рядоположенных элементов совокупного социального опыта учащихся, а основополагающим и главным элементом, придающим смысл другим его элементам (к ним относятся знания, умения, взаимоотношения людей и др.). В этой связи, ориентация ребенка на творческую деятельность является не только способом его самореализации, но и способом преобразования окружающего социума. Это означает, что необходимо рассматривать не только способы *культурного погружения* и *творческой самореализации*, но и вопросы *социально-педагогического проектирования «жизни»* тех творческих продуктов, которые создаются учащимися.

Таким образом, гуманитарная технология – это способ сопряжения развития сущностных способностей человека с развитием событийной общности. Данный способ сопряжения реализуется в ходе проектирования форм совместной жизнедеятельности детей и взрослых, в которых:

- решаются задачи развития участников общности (детей и взрослых) всех возрастов;
- происходит преобразование культурного наследия в образовательное содержание;
- организуются различные формы совместно-распределенной деятельности детей и взрослых [30].

Со-бытийная общность есть то, что развивается и результатом развития чего оказывается та или иная форма субъективной реальности человека. Другими словами, со-бытийная общность – есть развивающая и развивающаяся система. Со-бытийная общность, как и другие человеческие объединения, строится на связях и отношениях.

Со-бытие есть то, что развивает и развивается; результат развития здесь – та или иная форма, тот или иной уровень индивидуальной и коллективной субъектности [32].

Проектирование со-бытийной общности предполагает развитие ее по двум основаниям: ценностно-смысловому и целевому. Ценностно-смысловое основание задается традицией, и культурным содержанием, реализующимся в образовательных процессах. Целевое основание определяется, в свою очередь, смысловыми ориентирами и проблемами, которые решает со-бытийная детско-взрослая общность в своей жизнедеятельности, способ достижения цели определяется конкретными формами организации ведущих типов деятельности.

Подлинно со-бытийная общность *одновременно* несет в себе и целевые ориентиры совместной деятельности, и ценностно-смысловые основания своего единства как ее коллективного субъекта. В таком качестве со-бытийная общность возникает не сама по себе, ее становление связано со специальными и осознанными усилиями каждого из ее участников. В.К. Рябцев выделил несколько линий, связанных с развитием образовательной общности.

Линия развития и реализации образовательных проектов, разворачиваемых в социокультурном пространстве. Можно обозначить следующую последовательность образовательных проектов, которые реализует детско-взрослая образовательная общность в ходе своего становления.

Проектирование образовательного события. В событии происходит «Встреча» Человека с Другим – что порождает во внутреннем мире человека работу со смыслами. Она может выражаться и в глубоком переживании, и в обнаружении новых смыслов, и в самоопределении, и принятии внутренних личностных решений. Как показывает опыт, большое количество мероприятий, которые проводятся в образовательных учреждениях, как правило, не становятся событиями для их участников, потому что не затрагивают их душевной и духовной жизни. Другими словами, проектирование образовательного события всегда сопряжено с ценностно-смысловым основанием общности и возможностью его реализации через собственные действия. В этом плане уроки, организованные как образовательные события, могут существенно повысить эффективность образовательного процесса, раскрывая личностный потенциал ребенка.

Построение учебной деятельности в учебном проекте. Последовательность спроектированных образовательных событий может рассматриваться как способ организации учебной деятельности, а

ее рефлексивное оформление позволяет выйти на авторскую учебную программу.

Построение совместной деятельности в социальном проекте. Основанием для разработки социального проекта являются результаты творческой и учебной деятельности. Педагог вместе с детьми может проектировать пространство дальнейшей «жизни» полученных продуктов: кому они нужны, кому адресованы, позволяют ли решить проблему определенной социальной группы.

Организация совместной деятельности в образовательном проекте. Образовательный проект по смыслу связан с освоением определенной деятельности. Так, примером образовательного проекта может выступить школьное научное общество, целью которого является погружение в культуру исследовательской работы и становление субъекта собственной исследовательской деятельности. Понятно, что при организации жизнедеятельности такого общества необходимо организовать различные типы работ: исследование, экспедиции, анализ текстов, постановку опытов, сбор фактологического материала, академические чтения, дискуссии и др. Вся эта система работ центрирована относительно становления субъекта исследовательской и проектной деятельности и позволяет учащимся открывать и осваивать новые способы и приемы их организации.

Проектирование образовательного профиля в образовательном учреждении как способа вхождения и собственного позиционирования всех участников образовательной общности в определенной культурной традиции. Здесь речь идет о проектировании сообществом образовательной программы (образовательной программы учреждения) и ее инфраструктуры, реализующей культурные ценностно-смысловые основания.

Вторая линия – линия целеполагания и способов организации совместно-распределенной деятельности в образовательной общности. В соответствии с этим, можно выделить:

- формальные группы (ценностно-смысловые основания и способы организации совместной деятельности задаются внешним образом – например, нормативными предписаниями);

- группы для реализации совместной деятельности (целевые ориентиры задаются внешним образом (например, поручение учителя детской группе или выполнение ФГОС, а способ организации совместной работы участники определяют сами);

- группы по интересам (участники группы разделяют общие ценностно-смысловые основания, но способ их работы определяется внешним образом (предписывается статусом или функционалом) – например, так организованы многие ученические проектно-исследовательские работы);

- проектные сообщества (имеют внутренний локус заданности цели и способов со-организации, при этом ценности образования могут отсутствовать);

- образовательная общность, реализующая ценностно-смысловой контур саморазвития всех своих участников в пространстве образования: обнаруживает проблемы в организации совместной деятельности и проектирует различные формы совместной деятельности по наращиванию ресурсов саморазвития.

Третья линия – это линия развития инфраструктуры деятельности образовательной общности. Динамика этой линии характеризуется теми кооперациями, которые строит образовательное сообщество в социокультурном окружении. Можно выделить три уровня формирования инфраструктуры.

Первый уровень – это уровень социального партнерства, который реализуется на основе построения необходимых коопераций. Его суть – в освоении технологий социального партнерства, позволяющего реализовывать проекты, для которых недостаточно ресурсов у самой общности.

Для того, чтобы стать субъектом социального партнерства, нужно выйти за пределы собственной профессиональной деятельности, и начать рассматривать решение проблем других субъектов, сферу их интересов как источник и ресурс наращивания мощностей (ресурсов) собственной профессиональной деятельности.

В социальном партнерстве субъектами удерживается понимание более общего целого, реализация которого позволяет решить интересы каждого из участников. С этих позиций, меценатство, спонсорство, филантропия, попечительство (и даже бюджетное финансирование) находятся за пределами социального партнерства. Социальное партнерство – это механизм построения и преобразования пространства равно-значимых и согласованных взаимоотношений множества социальных субъектов – субъектов своей собственной деятельности. Построение такого пространства является

стратегическим для развития образовательной общности (в отличие от спонсорства, при котором партнерство заканчивается вместе с окончанием ресурсов или со сменой интересов у спонсора).

Для образовательного учреждения масштабом социального партнерства является построение межшкольных коопераций.

Второй уровень – это уровень формирования образовательного региона. Образовательный регион при этом понимается не географически, а задается системой связей между образовательными учреждениями, научными и образовательными институтами и органами управления образованием. Формирование образовательного региона связано со стратегическими задачами развития образования на определенной территории.

Третий уровень – уровень формирования социокультурного региона. Смысл его формирования – это решение проблем и организация социальной и культурной жизни определенной территории. Организационно он формируется в ходе построения социального партнерства между образовательными учреждениями, научными и образовательными институтами, органами управления образованием, а также субъектами социокультурной сферы региона – представителями конфессий, культуры, искусства, бизнеса, науки, промышленности и другими представителями социальной сферы.

Организация данного уровня инфраструктуры позволяет образовательной общности реализовывать программу развития образовательного учреждения как центра образования, включенного в решение задач развития территории, и подлинного субъекта социокультурной сферы региона [30].

Способ сопряжения индивидуального и общественного развития в культурно-образовательном проекте. В детско-взрослую общность могут входить педагоги, учащиеся, психологи, сверстники, родители. Необходимо отметить, что личностные и деятельностные позиции участников общности принципиально различны. В дошкольном и на разных ступенях школьного образования возникает необходимость в разных способах (с учетом возрастных особенностей) организации исследовательской, проектной, учебной, коллективно-творческой деятельности как форм организации сопряженной детско-взрослой совместной деятельности.

Другими словами, общность и формы ее жизни являются базовой ситуацией развития, реализующей два основных механизма – механизм отождествления как способ вхождения в общность и приобщения к определенной культурной традиции; и механизм обособления как процесс индивидуализации и самостояния. Данные механизмы обеспечивают становление и порождение новых связей, а также их преобразование в систему отношений, что является фундаментальным условием становления индивидуальности. Способ сопряжения предполагает проектирование определенной последовательности ситуаций развития и фиксации связей и отношений в них.

Результатом сопряжения являются *два типа новообразований*. Первый реализуется на индивидуальном уровне – это *зона актуального развития* (того, что уже образовалось – конкретный перечень знаний, умений, навыков) и второй на уровне общности – как *зона ближайшего развития* (Л.С. Выготский). Она рассматривается как система связей и отношений, которая выстраивается вначале между ребенком и взрослым, неся «на себе» определенную способность реализации совокупной деятельности, а затем интериоризируется, становясь собственным приобретением внутреннего мира человека.

Нужно заметить, что в процессе интериоризации формируется и оформляется внутренняя детерминация активности человека: причинно-следственная (внешним образом задаваемая и внутренне принимаемая как необходимость или неизбежность: «почему?»), целевая (внешним образом задаваемая, но внутренне разделяемая – логика общественного дела: «что делаю?»), ценностная (внутренне задаваемая как форма идентификации с определенной культурной традицией: «ради чего?») и смысловая (внутренне задаваемая как личное отношение к собственной жизни: «ради Кого?») [30].

С позиции участника событийной общности, выделяются следующие *формы субъектной активности*, которые сопряжены с реализацией наличного потенциала (зоны актуального развития) и проектированием зоны ближайшего развития в ходе реализации культурно-образовательного проекта.

Позиция исполнителя проектных заданий. Это уровень реализации конкретных действий при принятии общего смыслового основания деятельности. Необходимость этой позиции при рассмотрении этапов становления субъектности связана с тем, что через эту

позицию реализуется способ вхождения в совместную деятельность в со-бытийной общности. Субъектом здесь выступает общность как совокупный субъект, при этом у каждого участника могут формироваться различные ресурсы для развития собственной субъектной позиции.

Позиция разработчика проектных задач. Данная позиция позволяет проводить работу интеллектуального моделирования. Однако, масштаб этой работы локален. Проектная задача – это конкретная цель, которую необходимо достичь в конкретных условиях. Она не исчерпывает всего замысла проекта, а является его элементом. Существенно, что участник со-бытийной общности проявляет инициативу и берет на себя ответственность за разработку локального фрагмента общего проекта.

Позиция организатора рефлексивной коммуникации связана с тем, что необходимо обеспечить переход от теоретических модельных представлений о решении локальной задачи в рамках проекта, к ее конкретной реализации. Для этого необходимо провести, во-первых, обоснование предлагаемой модели на основе анализа ситуации; во-вторых, дать ее общую характеристику, чтобы она была понятна для разных участников и была принята ими; в-третьих, перейти к программированию и организации конкретных действий. В дальнейшем, наращивание способов и приемов организации рефлексивной коммуникации является чрезвычайно важным аспектом развития субъектной позиции, поскольку владение способами рефлексивной коммуникации позволяет работать как со своим собственным замыслом, ситуацией его реализации, так и с ситуацией рефлексивного осмысления полученных продуктов и результатов. Важно отметить, что на первых этапах освоения рефлексивной коммуникации участник со-бытийной общности попадает в своего рода рефлексивно-коммуникативную среду, но с определенного шага он должен становиться организатором этой среды.

Позиция разработчика проекта связана с целостным видением проектной ситуации. Результатом активности данной позиции становится разработка концепции и программы работы по проекту.

Позиция организатора проектной деятельности является целостной, поскольку удерживает все компоненты проектирования. В этой позиции реализуются ценностно-смысловые основания

субъекта и его ответственность за организацию совместно-распределенной деятельности участников со-бытийной общности. Дальнейшее развитие этой позиции связано, с одной стороны, со сложностью проектов, которые реализуются в социо-культурном пространстве, с другой – с осмыслением ценностно-смысловых оснований общности в культурном контексте [30].

Становление субъектной позиции обуславливается практикой организации психолого-педагогического, педагогического и социально педагогического проектирования в ходе совместной деятельности.

3.3. Структура, этапы культурно-образовательного проекта и виды деятельности на разных этапах его реализации

Рассмотрим структуру, этапы культурно-образовательного проекта и виды деятельности на разных этапах его реализации, предложенные В.К. Рябцевым и В.В. Ряшиной [30].

Первый этап – постановка образовательной проблемы и культурно-профессионального самоопределения по отношению к ней.

На этом этапе фиксируется разрыв между возрастнo-нормативными моделями развития (возрастная специфика развития субъектности, рефлексивности, личностной позиции) и сложившейся образовательной практикой, не способной обеспечить оптимальные условия реализации данной модели развития. Рефлексивная фиксация ресурсной ограниченности (в широком смысле) сложившейся практики является запуском процессов культурно-профессионального самоопределения, результатом которого выступает сопряжение личностного (смысл) и культурно-профессионального (деятельностного) компонентов. Такое сопряжение проявляется в форме понимания, в каких областях необходимо разрабатывать культурно-образовательный замысел, который способен обеспечить необходимые условия для реализации возрастнo-нормативной модели развития.

Наиболее общими составными элементами замысла являются:

- содержание культурного наследия;
- носители культурного наследия;
- базовые встречи детей и взрослых как ситуации развития.

Второй этап – разработка замысла культурно-образовательного проекта.

На этом этапе основной задачей является перепроектирование культурного содержания в содержание образовательное. Данная работа предполагает моделирование ситуации встречи с культурным наследием, а также способы совместной деятельности детей и взрослых по рефлексивному осмыслению, интерпретации, смысловому структурированию мировоззренческой картины и обнаружению перспективы преобразования собственной детской активности в социокультурное действие.

Данные ситуации проектируются взрослыми, включая вопросы, связанные с тем, какое культурное содержание и на основе какого способа организации совместной деятельности может стать образовательным.

Третий этап – первичное погружение в культурное наследие.

Предполагает разработку и реализацию разных форм совместной работы детей, педагогов и родителей. Способы погружения могут быть различными: от совместного чтения художественных произведений, сказок, просмотра кинофильмов, посещения театров, выставок, музеев, встреч с носителями культурной традиции, экскурсии и экспедиции и т.д. Способ погружения должен быть возрастносообразным. Для дошкольников и младших школьников ведущий тип погружения должен быть наглядно-образным и наглядно-действенным, позволяющим получить первичный опыт встречи с культурным содержанием как яркого эмоционального переживания.

При этом способ погружения должен предусматривать возможность культуросообразных действий, а также пространство обсуждения внутренних переживаний и состояний ребенка. Данное пространство проектируется как ресурс психологической поддержки и работы со смыслами. Технологии работы с такими пространствами, прежде всего, связаны с организацией рефлексивной коммуникации, которую организуют взрослые в со-бытийной общности. Именно в таком пространстве обсуждения ребенок способен проявить свою активность в различной форме. Поскольку погружение в культурное содержание сопряжено с развитием мировоззрения, такое обсуждение является способом и возможностью формирования

ния духовно-нравственных оснований мировоззренческих ориентиров. Отметим, что последнее может иметь значение, как для ребенка, так и для взрослого. При этом формируются не только сами ориентиры, но и способ их поиска, а именно – культурные формы рефлексивного размышления.

В рамках первых трех этапов взрослый несет ценностно-смысловые и деятельностные ориентиры детско-взрослой со-бытийной общности. И хотя на каждом из этих этапов дети принимают свое посильное участие, однако, общую ответственность в со-бытийной общности несет взрослый. Эти первые этапы ориентированы на формирование со-бытийности

Четвертый этап – порождение и проявление детской творческой инициативы. Данный процесс строится на основе полагающего и сравнивающего рефлексивного отношения. Форма полагающей рефлексии позволяет запустить процесс первичного деятельностного самоопределения в социокультурном пространстве: «Что я хотел бы сделать в данном смысловом культурном контексте?» Сравнивающая форма определяет, по какому образцу я буду делать или чем мое действие будет отличаться от культурных образцов. Существенно, что через такое полагание проявляется, а, в дальнейшем, должна получить поддержку детская инициатива, построенная либо на подражании, либо на полагании своего смысла в данном культурном контексте. Важно отметить также, что иногда на этом этапе можно обнаружить способы присоединения ребенка к совокупной инициативе – к тому, над чем будет работать детско-взрослая сообщество, например, организация выставки рисунков, принятие решения о театральной постановке, разработка исследовательского проекта и др. Существенно то, что в рамках общей инициативы ребенок обнаруживает пространство собственной самореализации, что становится деятельностным способом его погружения в культурный контекст. Этот момент является чрезвычайно значимым, поскольку позволяет обнаружить начало собственной самобытности, являющейся основной для формирования в дальнейшем его субъектной позиции. Она проявляется в принятии решения о том, что «я буду это делать», «я буду это делать вместе с другим». Часто бывает, что педагоги путают эту ситуацию принятия ребенком собственного решения с ситуацией, когда взрослый говорит «ты должен это делать» («в этом участвовать»). Для того чтобы ребенок имел возможность принять такое решение, в его внутреннем

мире должны появиться культурные образцы, которым он хочет подражать, либо которые он хочет переделать.

Пятый этап – развитие и деятельностное воплощение детской творческой инициативы. Смысл этого этапа заключается в том, что взрослые, с одной стороны, на данном этапе реализуют позицию «умельца», который обучает и оснащает ребенка различными культурными способами, необходимыми для реализации собственной инициативы. В плане мышления это связано с разработкой проекта реализации своей творческой инициативы (обсуждение различных этапов и того, что необходимо в ходе них сделать). В плане практической реализации – это обучение всевозможным способам практического воплощения своего замысла, другими словами, формирование разнообразных умелостей, позволяющих ребенку реализовать свою творческую инициативу. Отметим, что на данном этапе взрослый помогает ребенку освоить как формы практической работы, так и способы синтезирующей рефлексии, позволяющей наращивать творческую составляющую. В практическом плане данный этап завершается созданием индивидуального (например, рисунок) или коллективного (например, театральная постановка) творческого продукта. Подчеркнем также, что на этом этапе взрослым проектируются различные пространства, в которых дети и другие участники образовательной общности обнаруживают ресурсы и средства индивидуальной, ровеснической или детско-взрослой творческой реализации.

Основным предметом проектирования здесь является, во-первых, работа по развитию творческого замысла, которая в большей степени обращена к рефлексивно-понятийному уровню субъектной позиции ребенка; во-вторых, работа по реализации творческого замысла, в которой акцент ставится на освоении различных способов продуктивной деятельности и на рефлексивном обсуждении получаемых результатов.

Шестой этап – проектирование и организация социального пространства, в котором продукты творческой работы представляются социокультурному окружению и становятся ресурсом для различных форм со-бытийной жизни детско-взрослой образовательной общности. Первичной формой такого пространства может являться выставка. При этом наиболее значимым является проектиро-

вание формы детского и взрослого участия в организованных событиях. Здесь важно, что ребенок должен проявить свое творческое начало во встречах с другими сверстниками и взрослыми, опираясь на творческий результат, полученный на предыдущем этапе. Можно утверждать, что любой социальный проект в этом плане строится на основе творческих продуктов, которые позволяют что-то изменить в жизни детско-взрослого сообщества. Важно подчеркнуть, что, как правило, продукты творческой работы детей влияют на их социальный статус (например, ребенок становится победителем конкурса). Логично, что оценка и получение признаний являются для него очень важным аспектом. Но при этом более важным является то, какие встречи с взрослыми и сверстниками произойдут у него как автора творческой работы; будут ли эти встречи порождать новую творческую инициативу и со-бытийность – или это будет «застывание» в социальном статусе. С одной стороны, это – этап самостояния человека, предъявления себя и своих замыслов через творческий продукт; с другой – это возможность обнаружить и осознать, что социокультурное действие возможно только в кооперации. Например, можно нарисовать рисунок одному – но организовать выставку можно только с друзьями и др. Это своего рода пропедевтика трансцендирующей рефлексии, позволяющей преодолеть ограниченность собственной самости – увидеть большую перспективу и способы движения к ней вместе с другими – сверстниками и взрослыми.

Данный этап является наиважнейшим в гуманитарном проектировании, поскольку он реализует ключевые со-бытия бытия образовательной общности, интегрирующего ценностные и целевые основания жизнедеятельности детско-взрослой со-бытийной общности. Именно здесь появляется чувство «Мы» как социокультурного субъекта и проявляется личностная позиция через ответственность за других и за общее дело.

Седьмой этап – связан с проектированием рефлексивных пространств для обнаружения и развития смысловой перспективы детско-взрослой со-бытийной общности.

На этом этапе взрослыми участниками обсуждаются полученные результаты:

- какие условия были построены для реализации возрастнo-нормативного развития;

- что произошло с детьми – какой шаг развития сделал каждый ребенок;

- что произошло с образовательным сообществом в целом – какие культурные перспективы приоткрылись детско-взрослому обществу;

- какие новые творческие инициативы были обнаружены в ходе реализации культурно-образовательного проекта;

- какие проблемы возрастного-нормативного развития не были решены.

Данный этап завершает двухтактный цикл (со-бытийности и само-бытности) и является переходом к новому витку развития событийной образовательной общности, открывающей для себя культурные горизонты и новые способы реализации субъектной позиции в социокультурном пространстве [30].

В настоящее время проектирование культурно-образовательных процессов, включающих широкий спектр субъектов социокультурной сферы, можно рассматривать как механизм формирования условий и реализации процессов развития самой образовательной системы.

3.4. Культурологическое погружение как средство развития личностно-креативных установок учащихся

Во многих российских образовательных учреждениях существуют проекты или образовательные технологии, основанные на погружении в отечественную культуру или культуру различных стран и эпох. Под «погружением в культуру» понимается такая организация урочной и внеурочной деятельности, которая позволяет учащимся, педагогам, родителям приблизить к себе далекие эпохи, оказаться в атмосфере иной культуры. Это постепенное «вживание» в эпоху и её культуру, познание нового образа жизни, образа мыслей, расширение круга общения как реального, так и воображаемого.

Целью такого проекта является не только организация культурно-образовательной среды, формирующей теоретическое системное мышление и гуманистическое мировоззрение, что продолжает оставаться актуальным, но и создание условий для достиже-

ния личностных образовательных результатов обучающихся, формирования «универсальной культурологической компетентности» всех участников образовательного пространства.

В настоящее время получили распространение технологии театрально-исторического и виртуального погружения, исследовательского макетирования, приёмы творческих заданий и выполнения коллективного проекта.

Рассмотрим пример использования таких технологий в опыте работы одной из московских школ, которая находится на территории парковой зоны усадьбы конца XIX века бывшего фабриканта С.И. Четверикова, в историческом здании. Усвоение базовых образовательных программ в ней поставлено на культурологическую основу. Воспитательная программа школы построена вокруг подготовки и проведения ежегодных балов в усадьбе и направлена на создание в школе интерактивного образовательного пространства – живого музея. Их участниками традиционно являются учителя, ученики, родители и приглашённые гости.

Обратимся к опыту организации исследовательского проекта «Бал в стиле модерн», который разрабатывался по нескольким направлениям, позволяющим системно охватить изучение информации о жизни России конца XIX века. Его осуществление длилось в течение года [23].

В рамках проекта «Бал в стиле модерн» были поставлены следующие цель и задачи:

- реконструировать временной отрезок жизни России как части Европы на рубеже конца XIX века, осуществить виртуальное и театрально-историческое погружение с последующим макетированием проекта в альбомной и электронной версии;

- изучить характерные черты стиля модерн, творчество различных творческих персоналий-представителей стиля модерн в различных направлениях (архитектура, скульптура, музыка, литература, театр и других), стилевое проявление стиля модерн в современной жизни;

- формировать способность продуктивного воображения, эмпатию, креативность как творческое мышление, эмоционально-ценностное отношение к действительности, умение анализировать и сравнивать эстетический материал, историческое восприятие времени, пространственное мышление (ощущение себя в культурологическом пространстве);

- воспитывать чувство ответственности, трудолюбие, чувство коллективизма и умение работать в команде;
- формировать способность актуализировать и переносить исторический опыт в современность.

В процессе подготовки бала были использованы технологии театрально-исторического и виртуального погружения, исследовательского макетирования, творческие задания и выполнение коллективного проекта.

Совместными усилиями участников проекта был создан Макет-продукт – рукотворная книга в стиле заданной эпохи и её электронный вариант.

В рамках проекта были определены несколько направлений, каждое из которых закреплялось за педагогом и разновозрастной группой школьников для учета интересов и способностей каждого.

Рассмотрим направления и содержание деятельности его участников:

1. Лингвистическое направление (русский язык и литература). Работа в его рамках предполагала анализ произведений русских и европейских литераторов, содержащих в себе сюжет проведения балов в XIX веке; изучение стиля письменной и устной речи конца XIX века: эпистолярный, публицистический, художественных текстов, разговорный; лексика и фонетика письменной и устной речи; поэзия конца XIX века: художественное чтение. Продукт деятельности его участников стало приглашение на бал в стиле эпохи модерн, иллюстрированная книга цитат и описаний.

2. Лингвистическое направление (иностранный язык). Здесь школьниками осуществлялся перевод рассказов А.П. Чехова; изучение стилевых особенностей; знакомство с основателями стиля модерн в европейских странах. Продуктом деятельности стала иллюстрированная книга переводов чеховских рассказов на иностранный (немецкий, английский) язык.

3. Историческое направление включало исследование эпохи стиля модерн с 1890 по 1914 год по различным линиям культуры и быта этого времени; разработка видеоряда и предметного наполнения школьного музея; подготовка и проведение дебатов «Этикет жив или мёртв». Продуктом такой работы стало оформление музея

«Русская усадьба эпохи стиля модерн» и иллюстрированных дидактических пособий по национальной и европейской истории 1890-1914 года.

4. Музыкально-эстетическое направление предусматривало изучение биографий и музыки национальных и европейских авторов, творивших в эпоху стиля модерн; особенности музыкальных стилей конца XIX века – начала XX века; исполнение классического городского романса XIX века. Продуктом такой деятельности обучающихся стала работа музыкальной гостиной на балу.

5. Естественнонаучное направление в рамках математики – предполагало работу с планом здания, подготовку разработки макета здания усадьбы С.И. Четверикова; в рамках физики, химии, географии: изучение истории национальных и европейских открытий конца XIX – начала XX века; в рамках биологии: оформление выставки по направлению изучения светского этикета «Язык цветов». Продуктом такой работы стало их выступление на научно-практической конференции естественнонаучного направления.

6. Театральное направление предусматривало изучение драматического творчества А.П. Чехова; изучение бальных игровых технологий. Продукт: постановка бальных игр, постановка спектакля по рассказам А.П. Чехова;

7. Художественно-изобразительное направление включало изучение произведений национальной и европейской живописи и архитектуры эпохи стиля модерн; изучение творчества художников – друзей А.П. Чехова. Продукт: оформление залов усадьбы репродукциями художников эпохи стиля модерн, фотовыставка «Европейский модерн».

8. Хореографическое направление предполагало изучение историко-бытового танца конца XIX века - начала XX века, разучивание танцев: полонез, вальс, полька, кадрили и котильон. Продукт: исполнение танцев на балу.

9. Декоративно-прикладное направление реализовывалось в изучении декоративно-прикладного искусства и костюма эпохи стиля модерн; изучении технологии изготовления изделий декоративно-прикладного творчества (декупаж, вышивание лентами пр.) Продукт: проведение бального благотворительного аукциона.

10. Кулинарное направление предполагало изучение русской кухни того времени, приготовление модных в то время блюд. Продукт: работа буфета в русском стиле эпохи модерн.

11. Информационно-технологическое направление охватывало обеспечение техническими средствами, обеспечение презентационного, светового, музыкального оформления подготовки и проведения бала, освещение этапов подготовки и проведения бала в прессе [23].

Работа над проектом «Бал в русской усадьбе» и проведение самого бала позволил школьникам и педагогам создать общий продукт исследования посредством культурологического подхода, овладеть технологией проведения культурологического исследования, создать интерактивную творческую среду в образовательном пространстве, основать в школе живой музей.

В процессе подготовки и реализации проекта были применены методы формирования критического мышления, такие как мозговой штурм, составление кластера, сочинение синквейна, лимериков, оформление творческого дневника и др. Также широко применялись приёмы стихосложения, игры в «Буриме» и методика написания оценочного эссе.

Виртуальное погружение в эпоху заключалось в книжном моделировании культурного отрезка жизни людей прошлого, реконструкции как книжном макете в стиле изучаемой эпохи.

Созданный участниками Макет-продукт представлял собой рукотворную книгу-альбом в стиле модерн с использованием всех визуальных атрибутов, погружающих в Россию конца XIX века - начала XX века – шрифта, текстуры бумаги, стиливых особенностей письма, артефактов того времени (фотографий, текстов, изображений бытовых предметов и т.д.).

Организация виртуального погружения с подростками 11-14 лет проводилась в разновозрастных группах на основе интересов учеников школы. Деятельность коллективно-творческих групп была запланирована и включена в общий план внеурочной и экспериментальной работы школы и проводилась в соответствии со следующими этапами:

- выбор актуальной темы для исследования в педагогическом коллективе (в рамках дополнительного образования, экспериментальной работы, внеурочной и проектной деятельности);

- образование временных коллективно-творческих разновозрастных групп для продвижения исследования по отработанным

ранее направлениям (в рамках дополнительного образования, проектной и внеурочной деятельности);

- отработка плана продвижения каждого направления методом мозгового штурма и назначение ответственных учеников в группе за творческие задания по направлению (в рамках проектной деятельности);

- отработка культурологических маршрутов от конца XIX века - начала XX века по настоящее время (в рамках проектной деятельности);

- отработка формы результата, содержание и дизайн макет-продукта, который будет представлен как результат деятельности группы по заданному направлению (в рамках проектной деятельности);

- продвижение исследований, отслеживание промежуточных результатов (в рамках проектной деятельности, психолого-педагогической диагностики);

- итоговый контроль: предъявление рукотворного книжного макет-продукта, в содержании котором каждая коллективно-творческая группа должна представить результат своей исследовательской деятельности (в рамках проектной деятельности);

- моделирование электронного продукта (презентации) по заданной теме (в рамках проектной деятельности).

Макетирование или изготовление макет-продукта заключалось в исполнении оригинал-макета книги в стиле изучаемой эпохи. Организация изготовления макет-продукта с подростками 11-14 лет также проводилась в разновозрастных группах, собранных с учётом личной мотивации учеников школы в рамках проектной деятельности по театрально-историческому и виртуальному погружению.

Деятельность участников была организована в соответствии со следующими этапами:

- выбор базы для книжного макета-альбома с магнитными листами большого размера и количества листов для воссоздания полной системной картины жизни избранной эпохи и удобства коллажирования, и сохранения собранного материала;

- отработка системы направлений изучения культуры эпохи и стилей, характерных для того или иного времени методом мозгового штурма;

- назначение ответственных учеников в группе за творческие задания по направлениям (выявление лидеров продвижения проекта) и создание мини-групп для реализации задуманного;

- создание единого книжного формата (полей, отступов, страничных ориентаций) и цветового фона, выбор шрифта и орнаментов, поиск визуальных материалов по всем направлениям развития культуры, изготовление приглашений на презентацию проекта в стиле эпохи, отработка теоретического материала и составление списка литературы и интернет-источников, создание фотоколлажа в исторических костюмах с помощью компьютерной графической программы и пр. (в рамках проектной деятельности);

- изготовление артефактов в стиле эпохи в техниках: вышивка лентами, декупаж (фр. *decouper* – вырезать) – декоративная техника по ткани, посуде, мебели и пр., заключающаяся в скрупулёзном вырезании изображений из различных материалов (дерева, кожи, тканей, бумаги и т. п.), которые затем наклеиваются или прикрепляются иным способом на различные поверхности для декорирования, состаривание бумаги и других материалов и пр.;

- изготовление макет-продукта в технике скрапбукинг (англ. *scrapbooking*, от англ. *scrapbook*: *scrap* – вырезка, *book* – книга, букв. «книга из вырезок») [23].

В процессе подготовки и реализации культурологического погружения использовались: дидактические игры для написания сценариев, текстового рифмованного сопровождения материалов: буриме (франц. *bouts rimés* – рифмованные окончания), синквейн, кластер, мозговой штурм и др.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте содержание понятия «субъективная реальность».
2. Как связаны понятия «душевность» и «духовность»?
3. Охарактеризуйте педагогические позиции участников проектирования, предложенные, Г.А. Цукерман и В.И. Слободчиковым. Приведите примеры проявления каждой из них, основываясь на собственном жизненном опыте.
4. Какие задачи образования решаются средствами использования гуманитарных технологий?
5. Объясните, в чём отличие события от со-бытия? Приведите примеры со-бытия, участником которого были Вы или Ваши родственники, близкие, знакомые.
6. Сформулируйте условия формирования со-бытийной образовательной общности.
7. Какую роль в формировании личности ребёнка (студента) может сыграть образовательное событие?
8. Какие условия необходимо создать, чтобы воспитательное мероприятие стало событием в жизни ребёнка?
9. Как Вы понимаете тезис А.А. Остапенко «настоящность» событий и «понарошечность» мероприятий в воспитании?
10. Охарактеризуйте этапы разработки и реализация культурно-образовательных проектов и особенности деятельности участников детско-взрослой со-бытийной общности на каждом из этапов.
11. Разработайте план культурно-образовательного события (тема и возраст учащихся – на выбор), продумайте его презентацию.

ГЛАВА 4. СОТРУДНИЧЕСТВО ШКОЛЫ С СОЦИОКУЛЬТУРНЫМИ ИНСТИТУТАМИ

4.1. Педагогические аспекты социально-культурной деятельности

Социально-культурная деятельность – это обусловленная нравственно-интеллектуальными мотивами общественно целесообразная деятельность по созданию, освоению, сохранению, распространению и дальнейшему развитию ценностей культуры. Социально-культурная деятельность – это деятельность, направленная на создание условий для наиболее полного развития, самутверждения и самореализации личности и группы (в студиях, кружках, любительских объединениях) в сфере досуга.

Целью социально-культурной деятельности являются организация рационального и содержательного досуга людей, удовлетворение и развитие их культурных потребностей, создание условий для самореализации каждой отдельной личности, раскрытия ее способностей, самосовершенствования и любительского творчества в рамках свободного времени.

С учетом современной социально-культурной ситуации выделяют следующие *функции социально-культурной деятельности* как формы общественной практики, обеспечивающей реализацию механизма усвоения культуры:

- адаптивно-нормативную – в первую очередь, связанную с освоением формирующимся индивидом основ санитарно-гигиенической культуры, культуры речи и других элементарных человеческих качеств, адаптацией к социуму и его культуре, приобретением способности к самоконтролю и саморегуляции поведения;

- образовательно-развивающую – обеспечивающую освоение ценностей культуры, последовательный процесс социализации и индивидуализации личности;

- преобразовательно-созидательную, которая предполагает вовлечение личности в процесс создания ценностей культуры, в различные формы художественного, технического, социального творчества;

- эколого-охранительную, концентрирующуюся на формировании экологической культуры, сохранении культурного наследия, природной и культурной среды;

- информационно-просветительную, выражающуюся в накоплении, хранении и распространении информации, в культурно-просветительской деятельности, в формировании интеллектуальных и иных качеств, необходимых человеку информационного общества XXI века;

- интегративно-коммуникативную, реализующую диалог культур, взаимовлияние локальных цивилизаций, раскрытие достижений национальных и региональных культур, обеспечение адекватного и гуманного восприятия субкультур, формирование культуры деловых и неформальных отношений;

- рекреативно-игровую, предусматривающую формирование празднично-обрядовой и игровой культуры, обеспечение зрелищно-развлекательного досуга и психологической разрядки.

Педагогический аспект социально-культурной деятельности заключается в регулировании процессов социализации и индивидуализации человека, то есть в социальном воспитании и развитии, осуществляемых в формах досуговой деятельности и направленных на решение следующих *культурно-воспитательных задач*:

- целенаправленное приобщение человека к богатствам культуры, формирование его ценностных ориентации и «возвышение» духовных потребностей;

- стимулирование социальной активности, инициативы и самостоятельности человека в сфере досуга, умения рационально, содержательно и разнообразно организовать свое свободное время в целях поддержания физического и духовного здоровья и самосовершенствования;

- создание условий для выявления и развития способностей личности, реализации ее творческого потенциала и позитивного самоутверждения.

Сегодня социально-культурная деятельность может рассматриваться как самостоятельная подсистема общей системы социализации, социального воспитания и образования людей.

Она включает в себя все многообразие проблем по организации свободного времени: общения, производства и усваивания культурных ценностей и т.д. Специалисты-организаторы социально-культурной деятельности способствуют созданию благоприятной

среды для социально-культурной деятельности и инициатив населения в сфере досуга, в решении проблем в историко-культурной, экологической, религиозной сферах, а также в решении проблем семьи, детей такими средствами как искусство, фольклор, праздники, обряды и т.д. Сфера досуга является сферой свободного выбора. Поэтому решающим здесь становится мастерство педагога-воспитателя, специалиста по организации досуговой деятельности: сумеет ли он сделать ценности культуры и искусства притягательными для подростка, для молодого человека, сможет ли он пробудить к ним интерес, не навязать, а помочь открыть для себя ранее неведомую область, даже не культуры, а жизни. Поскольку сфера культуры и досуга отличается динамизмом, имеет социально открытый характер и в ней действует множество разнопрофильных социальных институтов, то разработка и реализация технологий в этой сфере, с одной стороны, связана с определенными сложностями, а, с другой – позволяет выделить и подчеркнуть особенности, отличающие их не только от производственных, но и от других социальных технологий.

1. Технологии социально-культурной деятельности имеют дело с людьми и поэтому их результат не всегда предсказуем, отсутствуют методы и средства, способные гарантировать результат.

2. Существует необходимость периодического проведения контроля и коррекции по параметру, на который направлено воздействие технологии.

3. После каждой реализации технологии требуется выявление и отбор групп, негативно или плохо воспринимающих воздействие и возникает необходимость проведения дополнительной диагностики причин и разработка новых технологий.

4. Содержание в социально-культурных технологиях находится в постоянном движении, допускает разнообразие оценок тех или иных фактов и событий.

5. Социально-культурные технологии строятся с учетом живого эмоционального человеческого общения и имеют свои психологические обоснования.

6. Социально-культурные технологии на всех этапах требуют творческой активности субъекта и объекта влияния и перевода их с уровня субъект-объектных отношений на субъект-субъектные.

7. Результативность процесса реализации социально-культурных технологий зависит от влияния совокупности следующих параметров: уровня мастерства специалиста социально-культурной деятельности; психологического настроения обеих сторон взаимодействия; уровня развития и степени подготовленности к социально-культурной деятельности каждого человека; психологического климата учреждения и конкретного коллектива; материально-технической базы и др. [27].

Для социально-культурных технологий характерны два вида функций: *основные* (первичные), *сущностные* и *прикладные* (вторичные), которые получают развитие на том или ином конкретном этапе исторического развития общества. Первичные и вторичные функции социально-культурных технологий связаны друг с другом, предполагают и дополняют друг друга.

К первичным относятся такие функции как:

- *социализирующая* функция, которая проявляется в педагогических технологиях воспитания, образования, просвещения;

- *творческая* функция, реализуемая с помощью технологий духовного производства, инновации, индивидуального и группового творческого труда;

- *коммуникативная* функция, характерная для информационных и информационно-поисковых технологий, технологий общения;

- *рекреативная* функция.

К вторичным функциям социально-культурных технологий относятся:

- *образовательная,*

- *просветительная,*

- *идеологическая,*

- *жизнеобеспечивающая,*

- *досуговая* и другие функции.

Технологии, применяемые в сфере культуры и досуга, Е.И. Григорьева делит на следующие основные группы: общие, функциональные и дифференцированные:

1) *общие технологии* ориентированы на процессы, характерные для всей социально-культурной деятельности и охватывают основные закономерности разработки и использования средств, форм и методов в целом, наиболее типичные условия и универсальные способы социально-культурной деятельности (пример: процесс

внедрения хозрасчетных механизмов в практику учреждений культуры и досуга).

2) *функциональные (отраслевые) технологии* в своей основе содержат различные направления культурно-досуговой деятельности, т.е. совокупность методов и средств для реализации определенного содержания сферы культуры и досуга (примером служит технология информационно-познавательной и просветительской деятельности, технология самодеятельного творчества и ряд других);

3) *дифференцированные технологии* представляют собой методики, направленные на работу с отдельными категориями населения и различными возрастными группами. Рассмотрим 2-ую и 3-ую группы технологий.

Функциональные технологии подразделяются на:

- технологию информационно-познавательной и просветительской деятельности;
- технологию организации самодеятельного творчества и любительских объединений;
- технологию организации отдыха и развлечения.

Современная информационно-просветительская деятельность призвана просвещать, информировать, разъяснять, реализовывать на практике насущные интересы людей.

Технология организации самодеятельного творчества и любительских объединений представляет собой совокупность методов и методик, обеспечивающих целенаправленную регуляцию художественно-творческой, художественно-педагогической, художественно-коммуникативной и художественно-организационной деятельности людей. Эта деятельность направлена, прежде всего, на самосовершенствование личности и создание условий для процессов самоорганизации в группах и коллективах любительской направленности.

Технология рекреативно-оздоровительной деятельности ориентирована на оздоровление образа жизни людей и организацию игровой, развлекательной и физкультурно-оздоровительной деятельности.

К числу *дифференцированных технологий* можно отнести:

- методику организации досуга детей и подростков;
- методику молодежного досуга;

- методику семейного досуга;
- методику организации досуга лиц среднего и пожилого возраста.

К числу *основных средств* социально-культурной деятельности относятся: живое слово, печать, радио, телевидение, наглядные и технические средства, искусство и спорт, литература и художественная самодеятельность.

Досуговую программу или форму можно рассматривать как крупное, самостоятельное, законченное социально-педагогическое, социально-культурное действие, которое обусловлено социальным заказом, отражает социальную действительность и одновременно оказывает определенное влияние на нее. Программы и формы предусматривают решение самостоятельных педагогических задач и использование соответствующих способов организации деятельности людей (массовой, групповой, индивидуальной). Программы и формы базируются на использовании комплекса различных средств, методов, приемов, которые способствуют наиболее эффективному решению социально-педагогических целей [8].

К ведущим институтам социально-культурной сферы относятся:

1. Социальные институты духовного производства:

- научно-исследовательские учреждения (академии, научно-исследовательские институты, лаборатории и т.д.);
- учреждения искусств (театры, киностудии, филармонии, цирки, художественно-творческие мастерские, любительские студии, кружки и т.д.);
- творческие союзы и иные объединения художественно-творческой направленности.

2. Образовательно-воспитательные учреждения:

- учебные заведения (школы, лицеи, гимназии, училища, коллежи, институты, академии, университеты и др.);
- дошкольные учреждения;
- учреждения дополнительного образования (дома и дворцы творчества юных, школы изобразительных искусств, музыкальные школы, хореографические студии, детские испытательные станции, детские железные дороги и др.).

3. Научно-просветительные учреждения:

- музеи, историко-мемориальные комплексы, выставки;
- библиотеки, читальные залы;

- лектории, планетарии, зоопарки и т.д.

4. Культуроохранные институты:

- заповедники, центры экологической культуры;

- архивы;

- реставрационные мастерские и т.д.

5. Средства распространения культуры:

- средства массовой информации (телевидение, радио, периодическая печать и т.д.);

- книгоиздательства, книжные магазины;

- информационно-компьютерные центры и т.д.

6. Культурно-досуговые учреждения:

- клубы, дома и дворцы культуры, парки культуры, кинотеатры, центры молодежного досуга, игротеки, дома художественного и технического творчества;

- концертные учреждения, дома торжеств и т.д. [8].

4.2. Культурные ценности воспитания в пространстве дополнительного образования детей

Культурное становление и развитие ребенка является одной из актуальных проблем и задач образования, общественного воспитания в целом.

Система дополнительного государственно-общественного образования детей представляет собой специфическое культурное пространство, в котором образование с приоритетом воспитания является основным культуuroобразующим блоком, приоритетной культурной ценностью. И соответственно, все формы организации образовательной деятельности в учреждениях, структурах дополнительного образования в определенной мере и степени отражают ее культурные ценности и смыслы. Реализуя современный культурологический подход к воспитанию, важно выявить и проанализировать специфический культурный потенциал воспитания, разнообразно представленный в современном опыте создания и функционирования учреждений и структур дополнительного образования и общественного воспитания детей.

Система дополнительного образования – объект общего культурного пространства; социально-педагогическая реальность, обновленная традиция советской внешкольной работы с детьми.

Культурные ценности дополнительного образования заключаются в сложившемся позитивном опыте обучения и воспитания как органично взаимосвязанных и взаимообусловленных блока образования. Приоритетным блоком дополнительного образования выступает воспитание: по основным ценностям и целям, содержанию, качественным показателям.

Культурные ценности воспитания в системе дополнительного образования отражают:

- общие и специфические культурные ценности воспитания как особой культуры;

- приоритетные культурные ценности образовательного учреждения (туристско-краеведческой, экологической, художественной, технической направленности основной деятельности);

- культуру «повседневности», реального бытия ребенка и взрослого в совместной образовательной, общественно значимой деятельности учреждения (общения, традиций, символов и ритуалов и т.д.);

- специфику культуры малой родины, региона [3].

Учреждения дополнительного образования в современном позитивном опыте представлены как культурные комплексы, содержанием которых является приобщение детей к общей культуре и ее определенным видам (технической, физической, музыкальной, художественной). Особенность этих учреждений – в широком представлении культуры, ее истории в многообразном содержании образовательной деятельности, что придает им особую ценностную значимость, усиливает воспитательное влияние на личность взрослого и ребенка.

Главной ценностью учреждения дополнительного образования является человек (взрослый и ребенок) как органичный социально-природный субъект культуры; становящаяся и развивающаяся творческая личность на базе освоения культурного наследия человечества и созидания образцов новой культуры.

Особая культурная ценность взрослого – субъекта учреждения дополнительного образования заключена в его профессиональной культуре (специальной и педагогической), жизненном опыте и гражданской активной позиции, в основном содержании образовательной профессионально и социокультурно-ориентированной деятельности. Ценностью учреждений дополнительного образования является детство, социальная и культурная реальность, субъект

рождения новой культуры, особо активно, творчески и созидательно проявляемое в демократичном воспитательном пространстве учреждения. При всем многообразии типов, статусов, содержания основной деятельности этих учреждений – особый смысл и значение им придают общие культурные ценности воспитания: ценности профессиональной культуры, инновационной педагогической деятельности основного субъекта – взрослого (педагога дополнительного образования, методиста, педагога-организатора); ценности новой позиции ребенка – субъекта образовательной и общественно значимой деятельности учреждения; творчество – ценностное качество культурного человека, важнейшая характеристика культуры; общие культурные компетенции взрослого и обучающегося, ценности новых гуманных отношений, опыта общения взрослого и ребенка в совместной деятельности; традиции и инновации (во взаимодействии) образовательной деятельности; органичное включение учреждения в культурную окружающую среду, ее освоение и обновление [3].

Специфические культурные ценности воспитания учреждения дополнительного образования определенной основной направленности деятельности органично связаны с основными и придают особую воспитательную качественную результативность и значимость учреждению и личностному, творческому росту его субъектов. Так, в учреждениях дополнительного образования культурологической, художественно-эстетической основной направленности деятельности (центры художественного творчества детей и молодежи, школы искусства) специфической основой культурных ценностей воспитания является искусство, а формой их реализации – студии изобразительного, декоративно-прикладного искусства, хоровые коллективы-студии, хореографические коллективы, фольклорные, вокальные ансамбли; театральные объединения, коллективы народного творчества, музыкальные, литературные гостиные. В многопрофильных учреждениях дополнительного образования представлены специфические культурные ценности воспитания в образовательной деятельности определенной ценностно-содержательной направленности, результатах творчества обучающихся. Эти специфические культурные ценности, наряду с общими, формируют гуманистическое и демократическое воспитательное пространство – среду становления культурного человека.

Приведем примеры интеграции основных и специфических культурных ценностей воспитания в учреждениях дополнительного образования. Так основными и специфическими культурологическими ценностями туристско-краеведческой деятельности Дома детского и юношеского туризма и экскурсий «Родина» являются:

- приобщение детей к культуре (материальной, духовной, художественной, национальной) через активное познание малой и большой Родины, лично осваиваемые в оригинале памятники культуры, архитектуры, музейные экспонаты и т.д.); во взаимодействии с окружающей природой, людьми разных поколений, профессий – реальными носителями культуры, местных традиций;

- включенность в исследовательский, творческий процесс приобщения к культуре, что позволяет познавательные культурные ценности делать индивидуальным добровольным достоянием, частью становящейся личности; открывать мир культуры через «радость собственных открытий», создавать новую культуру детства;

- формирование культуры здорового образа жизни в туристских походах, экспедициях;

- разнообразие культурных туристско-краеведческих форм воспитания: поисковые краеведческие экспедиции, походы, кружки, историко-краеведческие исследовательские лаборатории, работа в архивах, краеведческие лагеря в памятных местах; участие в реставрационных работах вместе с взрослыми.

Так, туристско-краеведческая экспедиция (одна из основных форм учебно-воспитательной работы) включает формирование индивидуальной культуры участника через целевое знакомство, изучение культурных объектов (исторических, архитектурных памятников, письменных источников), культуры народа; освоение культуры поведения в экстремальных условиях, питания и отдыха.

Традиционные туристско-краеведческие тематические слеты (в природных условиях) вводят подростков в мир физической индивидуальной культуры, гуманного отношения к природе, познания её красоты в разные времена года. Выполнение творческих заданий закрепляет полученные знания, впечатления, становится проверкой своих индивидуальных ценностей, качеств, отношений к себе и окружающим, к природе [2]. Инновационный опыт реализации культурных ценностей воспитания сложился в деятельности Детской школы искусств имени М.А. Балакирева (г. Москва) – многопрофильном образовательном учреждении, главная цель которого

– комплексное развитие творческих, духовных, культурных потребностей детей и подростков. Школа искусств им. Балакирева – культурное и образовательное учреждение, основой обучения и воспитания, в котором является искусство в многообразии форм и культурологическая (просвещенческая, практическая, творческая) совместная деятельность взрослых-педагогов и детей (коллективная и индивидуальная). Специфическая приоритетная культурная ценность воспитания – искусство – реализуется в коллективной и индивидуальной деятельности: познавательно-теоретической и практической, в многообразии видов, форм: инновационные формы компьютерной музыки, графики; конкурсы эстрадно-музыкального жанра; фестиваль вокального искусства «Золотые страницы русской музыки», проекты памяти Балакирева; выставки-конкурсы детского изобразительного творчества «С любовью к Отечеству»; открытые отчетные концерты; в деятельности детского движения «Юные балакиревцы». Помимо всех традиционных направлений образовательной деятельности в области музыкального, хореографического, изобразительного видов искусства здесь действуют инновационные культурологические отделы: компьютерной музыки, кино- и телевизионного искусства, ландшафтного дизайна, художественной фотографии, русского фольклора, эстрады, театрально-драматического искусства, духовной музыки. Детская школа искусств стала инновационным культурным центром столицы, транслятором отечественных культурных ценностей в России и за рубежом.

Детское внешкольное объединение – инновационный субъект, основная структура учреждения дополнительного образования; специфическая среда культуры детства и взрослого общества.

Культурное развитие подростка в детских объединениях дополнительного образования и гражданского воспитания – процесс добровольного, свободного индивидуального овладения общими и специфическими культурными ценностями (духовно-нравственными, профессиональными, гражданскими, человеческими); формирования новых ценностей культуры детства (подростка, юноши), индивидуальной культуры.

Детское педагогически организованное внешкольное объединение как комплексная культурная ценность организации процесса

воспитания в массовой практике представлено многообразием видов, типов культуры, которые оказывают специфическое воспитательное влияние на личность подростка в целом и его культурное становление и развитие.

Общими культурными ценностями детских объединений дополнительного образования являются:

- гуманистические принципы воспитания (самодеятельность, инициативность, справедливость, красота и позитивный эмоциональный комфорт;

- демократический стиль общения, отношений);

- воспитание через обмен культурным опытом детей и взрослых разного возраста, национальностей, социального положения;

- индивидуальное культурное самоопределение, выбор и добровольное осознанное принятие тех или иных культурных ценностей, норм поведения, общения в совместной деятельности объединения – ближайшей среде развития подростка;

- творчество как культурная ценность в коллективной и индивидуальной деятельности;

- взаимосвязь культурных ценностей в деятельности объединения с индивидуальными культурными запросами подростков, их культурным опытом, социальной национальной идентификацией подростков, реалиями окружающей жизни.

Специфические культурные ценности детских объединений разных направленностей образовательной деятельности учреждения представлены конкретными формами ее организации, получившими распространение в массовой практике, например:

- культурные формы воспитания искусством в деятельности детских объединений: музыкальные, хореографические ансамбли, хор, театральная художественная студия;

- формы искусствоведческого просвещения.

Культурные формы технического творчества включают:

- индивидуальные и коллективные проекты, смотры технического творчества;

- формы по ознакомлению с профессиональной культурой, встречи с представителями профессии, изучение истории профессии.

Культурная среда детского объединения как субъекта воспитания характеризуется:

а) позитивным межвозрастным, межличностным взаимодействием детей и взрослых – обменом индивидуальной личностной культурой субъектов, культурным общением, диалогом;

б) культурой совместных творческих общественно и личностно значимых дел и их демократичной организацией;

в) созданием и развитием «собственных» культурных традиций, символики, ритуалов, обычаев, правил поведения, прав и обязанностей его членов;

г) принятием культурного наследия (общечеловеческого, национального, регионального, духовно-нравственного, материального), отвечающего потребностям возраста участников и специфике деятельности объединения [3].

Детское объединение дополнительного образования является специфической средой создания, формирования новых образцов культуры детства (индивидуальных и коллективных его представителей) и включает набор конкретных культурных форм воспитания, через которые формируются многообразные образцы собственно детской культуры. В качестве культурных форм в деятельности объединения выступают творческие конкурсы, выставки, проекты, авторские разработки, новые культурные технологии СМИ и др.

В основе созидания новой культуры детства лежит творчество подростков как важнейший инструмент культуры, отражающее новые культурные тенденции и «культурные смыслы». Детские объединения дополнительного образования становятся средой созидания новой, собственно детской культуры – главного источника становления индивидуальной субъектности подростка и преобразования действительности, обновления общей культуры с учетом реалий и потребностей, возможностей современной жизни. Освоение культурного наследия поколений и создание новой культуры детства в их взаимодействии, взаимовлиянии является важным воспитательным результатом детского объединения как специфической культурной ценности учреждения дополнительного образования. Такое взаимодействие выступает неперенным условием формирования индивидуальной и личностной культуры подростка.

Детские объединения дополнительного образования – не просто организация свободного времени развлекательного характера, а специфические формы индивидуализированного воспитывающего

обучения через неформальное, органичное освоение и присвоение (добровольно осознанное) многообразия форм, средств, методов культурных ценностей в процессе реальной жизнедеятельности. Именно культурные ценности и формы организации повышают воспитательную результативность деятельности объединения.

Роль культурных ценностей воспитания в позитивном развитии системы дополнительного образования проявляется:

- в создании, обогащении воспитательного пространства образовательного учреждения и ближайшего социума традициями, позитивными культурными инновациями;

- в формировании новой профессиональной культуры взрослых: руководителей, педагогов, специалистов-партнеров, методистов, родителей;

- в создании новой «культуры детства» как результата творчества самих детей. Такая культура характеризуется самостоятельностью, инициативностью, творчеством в собственно «детском содержании деятельности» в широком его спектре, а также включает техническое, музыкальное, художественное, литературное творчество; современной детской культуры общения, отношений на базе ценностей, общих интересов конкретного состава детей и взрослых;

- в формировании в массовом общественном сознании образа «культуры современного детства» (приоритетных жизненных культурных, нравственных, эстетических ценностей, приоритетов культуры в широком ее значении);

- в культурном самоопределении подростка, формировании индивидуальной культуры воспитанника учреждения, члена конкретного объединения, его культурной идентификации как показателя и результате функционирования детского объединения и учреждения – культурной среды, интегрирующей общие культурные и региональные национальные ценности;

- в совершенствовании культуры организации деятельности, проявляющемся в новых формах, символах, атрибутах, новых культурных формах детской игры [3].

Система дополнительного образования детей является перспективным и реальным средством становления современного инновационного образовательного и культурного пространства – среды формирования нового типа личности.

4.3. Сотрудничество школы и музея

В настоящее время активизируется образовательная составляющая в деятельности музеев в работе с различными категориями детей и подростков, расширяется их сотрудничество со школой в рамках различных моделей.

Музеи являются уникальными образовательными учреждениями, социально-педагогическая функция которых, как одна из основных стала складываться практически вместе с появлением музеев.

Музейное пространство выполняет следующие социокультурные функции:

- расширение образовательного пространства личности через приобщение к музейной педагогике;
- гармонизация развития творческой личности;
- формирование национальной идеологии, сохранение традиций, возвращение к исконно духовным ценностям;
- патриотическое воспитание граждан своего Отечества; создание новой музейной аудитории;
- расширение социального пространства влияния музея.

Можно выделить следующие основные *направления культурно-образовательной деятельности музея*: информирование, обучение, развитие творческих начал, общение, отдых.

Информирование является первой ступенью освоения музейной информации, предполагающей первичное получение сведений о музее, составе и содержании его коллекций или об отдельных музейных предметах, а также по вопросам, связанным с профилем музея, различными направлениями его деятельности. Оно осуществляется преимущественно с помощью такой традиционной формы музейной деятельности как экскурсия.

Наиболее специфичной для музея формой научно-просветительской работы является *музейная экскурсия*, т.е. коллективный осмотр музея посетителями, объединёнными в экскурсионные группы. Экскурсия направлена на удовлетворение потребности аудитории различного возрастного и образовательного уровня в познании, по различным мотивам, пришедших в музей, имеющих разную степень подготовленности, и предполагает, несмотря на

естественность и необходимость использования приемов активизации экскурсантов, пассивное поведение аудитории. Важная роль в этом отношении принадлежит экскурсоводу, который, выступая своеобразным посредником между экспозицией и посетителем, должен строить экскурсию – выбирать экспонаты, применять различные приемы их показа, раскрывать содержание экспозиции с различной степенью детализации и т.д.

Экскурсия является одной из тех традиционных форм, с которой начиналась становление культурно-образовательной деятельности музея. Одной из главных ее особенностей является динамичность, и в этом отношении экскурсия может быть отнесена в немногочисленную группу музейных форм, которые требуют от посетителя движения.

Музейная экскурсия как форма музейной деятельности может рассматриваться не только как учебный, общеобразовательный или информационный монолог, но и как специфический вид коммуникации. В практике музейной деятельности используются различные виды экскурсий – учебные, выездные, экскурсии, направленные на презентацию одного экспоната, которые помогают глубоко и всесторонне познакомиться с тем или иным музейным предметом.

Обучение является второй ступенью освоения музейной информации на качественно новом уровне и включает в себя передачу и усвоение знаний, а также приобретение умений и навыков в процессе музейной коммуникации. Обучение в музее предполагает получение дополнительных, либо альтернативных знаний, которые невозможно или не в полной мере можно получить в других образовательных учреждениях. Особенностью обучения в музее является неформальность и добровольность, возможность максимальной реализации способностей и удовлетворения интересов, оно стимулируется экспрессивностью, разнообразием и подлинностью музейных предметов. Обучение может осуществляться в форме музейных уроков, занятий в кружке, конкурсов, викторин.

Музейный урок (занятие) используется преимущественно как форма работы музея с учащимися школ, гимназий, лицеев, колледжей. Кружок при музее представляет собой объединение людей по интересам, целью которого является углубление, расширение и приобретение знаний и умений, связанных с профилем музея. Так в кружках исторического профиля изучаются исторические собы-

тия и биографии деятелей, которым посвящен музей, в художественно-технических – постигаются основы моделирования, декоративно-прикладного искусства, в музееведческих – осуществляется подготовка исследователей или экскурсоводов.

Конкурсы, викторины, связанные с тематикой музея, также относятся к тем формам культурно-образовательной деятельности, которые являются средством выявления активности аудитории, объединения знатоков и приобщения их к работе музея. Эти соревнования организуются таким образом, чтобы максимально приблизить посетителей к музейным коллекциям: задания предполагают не только знание фактов, но и экспозиций, памятников, отдельных видов исторических источников.

Развитие творческих начал может рассматриваться как третья, высшая ступень постижения музейной информации. Развитие творчества предполагает использование потенциала музея, сосредоточенного в памятниках материальной и духовной культуры, для выявления наклонностей и раскрытия творческих способностей личности. В музее имеются особые условия для стимулирования творческого процесса, наиболее действенными из них являются: возможность «вхождения» в систему лучших образцов, традиций, примеров культуры прошлого. Это направление может быть реализовано в форме студии, творческой лаборатории или фестиваля, викторины, игры (исторической, интеллектуальной, деловой, игры-имитации) и др.

Студия ставит своей целью раскрытие творческих способностей на основе изучения музейных собраний и является формой, близкой к кружку. Она предусматривает эстетическое развитие детей и подростков, и направлена на формирование навыков художественного творчества и мастерства. Творческая лаборатория может рассматриваться как объединение заинтересованных лиц, ведущих в музее под руководством научного сотрудника экспериментальную научную деятельность в сочетании с творческой практикой.

Фестиваль представляет собой действие с широким кругом участников, сопровождающееся показом и просмотром различных видов искусства или работ, выполненных участниками студий, кружков, иных творческих групп.

Историческая игра является наиболее распространенным видом игры, используемым в музейной практике. Особенность исторической игры заключается в том, что она вся построена на ролевом поведении ее участников, дает возможность погружения в прошлое, опыт непосредственного соприкосновения с историческими реалиями. Это делает историческую игру не похожей ни на какую-либо другую форму, что служит основанием для выделения ее в качестве самостоятельного типа. Данная форма сложна по исполнению, так как требует специального пространства, атрибутов (включая костюмы), хорошо подготовленного, обладающего актерскими способностями руководителя, а также желания и способности аудитории включиться в игру, принять ее условия.

Общение предполагает установление взаимных деловых или дружеских контактов на основе общих интересов, связанных с тематикой музея, содержанием его коллекций. Музей предоставляет широкие возможности как для общения с музейной информацией, так и для содержательного, интересного и неформального межличностного общения. Такое общение может быть организовано в форме встречи, клуба, посиделок, либо в какой-то нетрадиционной форме. Это может быть встреча-собрание, устраиваемое с целью знакомства и общения с интересными людьми на тему, связанную с профилем музея.

Клуб – общественная регламентированная организация, предоставляющая возможность свободного общения с людьми, имеющими одну и ту же направленность интересов, связанных с музеем и его содержанием.

Посиделки – театрализованная форма, участники которой собираются в музее для общения, развлечения в сочетании с какой-либо совместной деятельностью прикладного характера (вышивка, плетение кружев, ткачество, лепка и т.д.).

Отдых как направление культурно-образовательной деятельности музея подразумевает организацию свободного времени в соответствии с желаниями и ожиданиями музейной аудитории, удовлетворение потребности в отдыхе в музейной среде. Большая часть этих форм досуга рассчитана на разновозрастную аудиторию (ярмарка, карнавал, День открытых дверей, музейный праздник, концерт, и т.д.), но существуют и специально разработанные формы отдыха и развлечения для определенных категорий посетителей

(игровая комната для дошкольников, елка в музее для младших школьников, выпускной бал в музее и пр.).

Потребности человека в рекреации соответствуют и такие формы, как концерт, литературный вечер, театрализованное представление, кинопросмотр. Как и большинство базовых форм, прежде всего концерты и литературные вечера, были частью жизни музея рубежа XIX-XX веков. Однако музейное значение эти формы приобретают тогда, когда с их помощью воплощается идея синтеза предметной среды и искусства.

Особенность музейного праздника заключается в неформальной атмосфере, в эффекте личной причастности, соучастия в происходящем благодаря театрализации, игре, непосредственному общению с «персонажами» праздничного действия, применению особой атрибутики. Особенность праздника состоит еще и в том, что он как бы раздвигает границы музея, ибо музейное значение приобретают духовные традиции народа, мастерство, обряды и ритуалы, национальное искусство, сохранению и возрождению которых служит праздник.

Эффект музейного праздника зависит от того, насколько удастся активизировать аудиторию, вовлечь зрителей в праздничное действие, разрушить границы между «зрительным залом» и «сценой». Органично это происходит во время проведения детских праздников, особенно тех, которые завершают занятия в кружках или студиях.

Основной принцип любой формы культурно-образовательной деятельности подразумевает предоставление посетителям возможности заниматься тем, что их интересует, создание условий для самореализации, при этом важно учитывать психологические особенности различных типов и категорий музейных посетителей.

В настоящее время культурно-образовательная деятельность является одним из ведущих направлений музейной работы, прежде всего, с детской и подростковой аудиторией. При работе музея с детьми и подростками необходимо опираться на *принципы преемственности и систематичности* социально-педагогического процесса, которые означают, что формы работы должны быть связаны между собой в систему таким образом, чтобы школьники постепенно, и каждый раз на новом качественном уровне осваивали музейные собрания.

Содержание культурно-образовательной деятельности, характер контактов музея с детьми и подростками, мотивация их посещения определяются возрастными и психологическими особенностями младших школьников, подростков среднего и старшего школьного возраста.

Работа с дошкольниками и младшими школьниками актуальна и наиболее сложна, т.к. необходимо ввести музей в сферу их жизненных интересов, научить пользоваться музеем и как источником для пополнения знаний, как местом для отдыха и развлечений, дать понимание роли музеев в мировой культуре, научить узнавать памятники истории и культуры. Дети в этом возрасте, не обладая способностью к абстрактному мышлению, восприимчивы к конкретике, проявляют большой интерес к детальному рассмотрению предмета. Поэтому в процессе работы с ними необходимо развивать память, фантазию, ассоциативное мышление, формировать навыки наблюдательности, визуальной грамотности, понимания языка изобразительного искусства.

Практика свидетельствует о том, что чем раньше начинается работа по приобщению детей к музею, тем ошутимее будет социально-педагогический эффект. Следует отметить, что осуществление работы музея с дошкольниками и младшим школьниками позволяет решать проблему подготовки будущих посетителей, для которых посещение музея будет неотъемлемой частью жизни.

Для учащихся средних и старших классов свойственна установка на приращение позитивного знания, развитие зрительского сотворчества, поэтому необходимо использовать методы музейной деятельности, побуждающие к общению, взаимодействию. Чем старше дети, тем больше проявляется стремление к самостоятельному освоению музейного пространства. У подростков формируется осознанная потребность в самообразовании, расширении кругозора, повышении своей компетентности.

Следует подчеркнуть, что *одна из основных задач музея* заключается в оказании помощи ребенку в осознании того, что культура – живой организм, живая форма, которая ориентирована на повседневное существование. Ребенку необходимо дать почувствовать естественность и закономерность культурных процессов, поэтому обучение, воспитание должны стать неотъемлемыми составляющими музейного урока, экскурсии, творческой мастерской, праздника.

Примером целенаправленной педагогической деятельности музея и его сотрудничества со школой может служить *культурно-образовательная Программа «Музей – школе»*, разработанная сотрудниками Государственного музея-памятника «Исакиевский собор»-музейный комплекс. Она представляет собой совокупность музейно-педагогических мероприятий, направленных на приобщение школьников к ценностям культуры, сосредоточенным в храмах Государственного музея-памятника «Исакиевский собор» с целью формирования у них расширенных знаний и представлений об отечественной культуре, ее традициях и достижениях. Мероприятия реализуются через систему абонементов.

Программа включает следующие направления работы музея:

1. Приобщение школьников к ценностям культуры непосредственно в храмах-памятниках. Сотрудниками сектора музейной педагогики (музейными педагогами) в течение учебного года проводятся учебные экскурсии по четырём тематическим циклам:

- «От века к веку» (для учащихся 5-8 классов). Абонемент состоит из пяти занятий, которые проводятся в Исакиевском соборе и храме Воскресения Христова (Спасе на крови). Заключительное занятие – посещение выставки «Чтобы помнили ...» в подвале собора и колоннады;

- «Под сводами Исаакия» (для учащихся 6-9 классов). Абонемент состоит из четырёх занятий, которые проводятся в Исакиевском соборе. Заключительное занятие – посещение выставки в подвале собора «Чтобы помнили ...» и колоннады;

- «Православие. Самодержавие. Народность» (для учащихся 9-11 классов). Абонемент состоит из трех занятий, которые проводятся в храме Воскресения Христова (Спас на крови);

- «Основы православной культуры» (в помощь учащимся 4-х классов, изучающим курс школьной программы «Основы религиозных культур и светской этики»). Абонемент состоит из четырех занятий, которые проводятся в Исакиевском соборе и храме Воскресения Христова (Спас на крови).

Занятия рассчитаны на учащихся всех возрастных групп и в форме живой беседы.

2. Музейно-педагогические проекты:

- «Ангелы в гостях у ангелов» (первые шаги в православном храме);

- «Искусство живописной эмали» (для учащихся 12-16 лет);
- международная акция «Дети рисуют в храме»;
- публикация лучших работ учащихся в рубрике «Императорские храмы Петербурга» Петербургского детского исторического журнала «Автобус» (статьи, стихи, эссе, фотографии, живописные работы, произведения декоративно-прикладного искусства).

3. Развитие творческой деятельности учащихся в ходе музейно-образовательного процесса:

- выполнение школьниками творческих заданий по темам занятий;
- участие школьников и школьных педагогов в подготовке и проведении итоговых мероприятий (выставки творческих работ, интеллектуальные турниры, олимпиады).

Таким образом, в культурно-образовательной деятельности музеев заложен большой педагогический потенциал: они способны эффективно воздействовать на формирование патриотических качеств, нравственности личности, поликультурного сознания, воспитание личности, способной к самовоспитанию и саморазвитию. Одновременно это важный вклад в обогащение духовной жизни, рациональную организацию досуга и культурного отдыха. Следовательно, музей является местом, где человек не только приобретает знания, но и воспринимает накопленный исторический опыт, усваивает культурные, эстетические, нравственные ценности, то есть получает мировоззренческий и эмоциональный заряд.

4.4. Социальное партнерство школы и театра

Социальное партнерство – это механизм построения и преобразования пространства равно-значимых и согласованных взаимоотношений множества социальных субъектов – субъектов своей собственной деятельности. Построение такого пространства является стратегическим для развития образовательной общности (в отличие от спонсорства, при котором партнерство заканчивается вместе с окончанием ресурсов или со сменой интересов у спонсора).

Целью социального партнерства в современных условиях является формирование системы добровольных и равноправных взаимоотношений и взаимоподдержки субъектов для воспитания жизнеспособной личности. Социальное партнерство в сфере образова-

ния базируется на принципах взаимодействия сторон, которые являются достаточными для достижения поставленных целей: взаимное уважение; равноправие и ответственность участников; свобода обсуждения интересующих вопросов; добровольность принятия на себя обязательств; заинтересованность в результатах.

Театр и школа на протяжении своей истории выполняли воспитательную функцию в процессе взаимодействия со зрителем и учащимся. Театральное искусство оказывает воспитывающее влияние, как и на ребенка-актера, так и на ребенка-зрителя. Особенность театрального искусства в воспитании учащихся состоит в том, оно включает в себя, знакомит, приучает юного зрителя ко многим видам искусства: литературе, танцу, музыке, изобразительному искусству, искусству оформления декораций, искусству актерской игры.

Социальное партнерство театра и школы – деятельность, направленная на формирование добровольных и равноправных взаимоотношений и взаимоподдержки субъектов, осуществляемая ими на основе устойчивых социальных связей. Ещё Вольтер писал, что «театр поучает так, как этого не сделать толстой книге». Театрально-эстетическая деятельность, органично включенная в образовательный процесс, – универсальное средство развития личностных способностей человека. «Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества», – писал выдающийся педагог В.А. Сухомлинский.

Искусство театра, синтезирующее в себе разные виды искусств, делает возможным подвижное и всестороннее обучение с включением сознания, действия и чувства. Посредством игры, в которую включается ребенок, развиваются не только творческие способности, но и социальная компетенция, интуиция, отрабатываются коммуникативные навыки, воспитываются уважение и такт. О.И. Феррапонтова описывала воспитание театральным искусством следующим образом: «Театр – школа, в которой учатся с удовольствием, учатся, не замечая того, что учатся. Как только зрители замечают, что их наставляют, поучают, повторяют одно и то же и давно пройденное, такую школу перестают посещать. В театре-школе ничего не вдалбливают, ничего не рассказывают, ничего не читают. В этой школе только показывают – показывают жизнь» [41].

Театр позволяет осуществить все пять форм социальной активности, на которые указывает М.С. Каган:

- познавательную деятельность;
- ценностно-ориентированную;
- преобразовательскую или творческую;
- коммуникативную;
- художественную (т. е. эстетическое освоение действительности) [12].

Дублируя оба типа деятельности – «вовне» и «вовнутрь» – театр воспроизводит личность во всей ее многогранности и целостности, влияя на всю структуру сознания и деятельности человека. Самовыражение личности посредством театра делает приобретенные знания базовым чувственным опытом. Театр передает людям ощущение эстетической значимости мира, строит ценностное сознание, побуждая к социальной активности, пробуждая творческий дух и умение творить по законам прекрасного. Погружение в культурную среду посредством приобщения к театральному искусству позволяет освоить человеку культурные ценности не эмпирическим путем, а через опыт проживания отношений, что создает условия для духовного обогащения [29].

Театральное искусство обладает собственным методом обучения – драматизацией, благодаря чему юный зритель активно воспринимает полученные знания, суть и смысл произведения. Театральное представление, наполненное драматизацией развивает ум и воображение, воспитывает чувства, «развивает симпатию, сострадание, нравственное чувство, воспитывает способность перевоплощаться в других, жить их жизнью, чувствовать их горе» [25].

Таким образом, на основе театрализованной деятельности можно реализовать широкий круг задач воспитания, развития и обучения детей, поэтому принцип интеграции в организации внеурочной деятельности по предмету выходит на первое место в формировании универсальных учебных действий. *Школьная театральная педагогика* предполагает освоение культурного опыта поколений на пути непосредственного включения ребенка в культуротворческую деятельность. Театральная деятельность в школе многогранна, она позволяет достичь высоких предметных, метапредметных и личностных результатов, находит свое отражение в различных формах и направлениях образования.

В современных процессах, связанных с реализацией школьной театральной педагогики, можно выделить несколько самостоятельных направлений, которые представлены в школах России:

1. Школы с театральными классами.

Театральные уроки включены в расписание отдельных классов, заинтересованных в театральной деятельности. Именно эти классы часто бывают основой школьного театрального коллектива. Обычно эту работу ведут учителя-гуманитарии.

2. Школы с театральной атмосферой, где театр является предметом всеобщего интереса к истории и современности театра, ученики увлечены любительским самодеятельным театром, и таких школьников подавляющее большинство.

3. Наиболее распространенная форма существования театра в современной школе – драматический кружок, моделирующий театр как самостоятельный художественный организм: в нем участвуют избранные, талантливые, интересующиеся театром дети.

4. Школы, где театр включается в число профилирующих художественных дисциплин [20].

Сегодня социальное партнерство школы и театра проявляется в новых проектах, фестивалях, носящих воспитательный, просветительский характер. Театральная деятельность постепенно формирует содержание школьной жизни пока только в рамках дополнительного образования большинства школ. Но включение ее в общеобразовательный процесс реализуется в некоторых проектах и школах.

Например, на базе РГПУ им. Герцена, Санкт-Петербургской государственной академии театрального искусства и Российского института истории искусств были сформированы творческие группы с участием руководителей школьных театров, профессиональных актеров и режиссеров и разработан проект Санкт-Петербургского центра «Театр и школа». Цель проекта: включение театральной деятельности в учебный процесс школ города, формирование творческих театральных коллективов и взаимодействие профессиональных театров со школами.

В средней общеобразовательной школе с дополнительным образованием г. Москвы «Класс-центр» С.З. Казарновского в общеобразовательный процесс введены уроки театрального мастерства. Учащиеся постоянно показывают школьные спектакли и регулярно

посещают театры. На сцене школы выступали известные артисты. За годы существования школа С.З. Казарновского помимо выполнения общеобразовательных функций стала культурно-творческим центром по воспитанию детей. В школе учитывают возрастное и эмоциональное развитие ребенка. Подготовка профессиональных музыкантов и актеров не является первостепенной задачей школы, но поступая в 1 класс, ребенок начинает учиться в трех школах: общеобразовательной, музыкальной и театральной. С девяти утра до шести вечера воспитанники школы помимо изучения общеобразовательных предметов учатся играть на музыкальных инструментах, ставят спектакли.

В Санкт-Петербурге действует детский творческий центр «Театральная семья», основанный З.Я. Корогодским. В своей разносторонней деятельности он объединяется в сотрудничестве с общеобразовательными школами Невского района города Санкт-Петербурга. Центр задействовал школы в следующих фестивалях и конкурсах: «Лицейский октябрь», «Начало», «Дни национального творчества», «Пушкинский Петербург» и др. В организации театральных конкурсов и фестивалей для учащихся общеобразовательных школ района центр «Театральная семья» реализует следующие задачи:

- развитие и поощрение интереса у учащихся к театральному искусству, истории литературы и других искусств, прикладному творчеству;
- предоставление возможности для творческого самовыражения детей, подростков и молодежи;
- развитие творческого и интеллектуального общения между учащимися;
- обмен творческим опытом между педагогическими работниками.

Во время участия в фестивалях педагог выявляет значение театра для своих подопечных и проблемы созданного им театрального коллектива. Поэтому участие в фестивале имеет воспитательное значение для театрального коллектива. Школьники учатся у друг друга, наблюдая за спектаклями. Фестивали стали неотъемлемой частью жизни детского театрального движения. Фестиваль объединяет приглашенных актеров, педагогов, режиссеров, мето-

дистов, работников учреждений культуры и дополнительного образования, искусствоведов, журналистов, тем самым способствует передаче социокультурного опыта друг другу и учащимся.

Таким образом, можно констатировать, что *воспитательный эффект социального партнерства театра и школы* отражает:

- направленность на перспективу совместных построений длительных отношений для воспитания учащихся;

- новые формы воспитательной работы, обнаруживающиеся в общении с представителями творческих профессий как с личностями;

- стимулирование жизнедеятельности класса (проявляется в новом содержании коммуникации и организации класса и ее последствиях между участниками), познавательном (гностическом) и эстетическом интересе за счет форм содержательного взаимодействия (спектакль-зрители, тренинг-участники, обсуждения-высказывающиеся и т. д.);

- направленность на формирование культурно-образовательной среды школы, дальнейшую творческую деятельность и вариативность творческой деятельности учащихся, которое содержит в себе театральное искусство (литература, танец, музыка, изобразительное искусство, искусство оформления декораций, искусство актерской игры, звукорежиссура, техническое ремесло и др.).

Школьный театр. Школьный театр является формой художественно-эстетической деятельности, воссоздающей жизненный мир, обживаемый ребёнком.

Цель школьного театра состоит в моделировании образовательного пространства, подлежащего освоению. Она совпадает с идеей организации целостного образовательного пространства школы как культурного мира, где школьный театр оказывается универсальным педагогическим средством. Опираясь на идею различий образовательного пространства на разных возрастных этапах становления личности, важно определить специфику школьного театра на этих ступенях, соответственно выстраивая методику театрально-педагогической работы.

Театрализованная деятельность может быть использована как на любом уроке, так и в любом школьном деле.

Основными функциями театральной педагогики является:

- использование театральных форм и методов на уроках и во внеурочной воспитательной работе;
- организация театральных постановок и праздников силами одного класса или параллели по истории, литературе, родному и иностранным языкам, МХК;
- организация разовых представлений праздников, приуроченных к юбилейной дате, событию;
- организация школьного театра или детской театральной студии;
- посещение профессиональных театров и театральных музеев для получения яркого эстетического, эмоционального опыта, приобщения к культуре и истории;
- приглашение профессиональных актёров, специалистов театра в школу;
- просмотр фрагментов театральных постановок, спектаклей на уроках истории, МХК, литературы и др.

Школьный театр даёт возможность каждому ребёнку почувствовать себя начинающим актёром, декоратором, сценаристом, музыкантом, костюмером, стилистом, режиссёром, фотографом и оператором.

Театрализованная деятельность помогает синтезировать все психологические процессы человека: восприятие, мышление, воображение, речь и проявляется в разных видах активности – речевой, двигательной, музыкальной, живописной и др.

Театрализованная деятельность интегративна, причем активность и творчество могут проявляться:

- в создании драматического содержания, т. е. в интерпретации, переосмыслении заданного литературным текстом сюжета или сочинении вариативного либо собственного сюжета;
- в исполнении собственного замысла, т. е. в умении адекватно воплощать художественный образ с помощью разных средств выразительности: интонации, мимики, пантомимики, движения;
- в оформлении спектакля – в создании декораций, костюмов, музыкального сопровождения, афиш, программ [46].

Школьный театр рассматривается как методика введения ребёнка в мировую культуру, которая предполагает проблемно-тематическую и целевую интеграцию дисциплин естественно-научного, социогуманитарного и художественно-эстетического циклов.

Работа школьного театра может рассматриваться как универсальный способ интеграции.

Основными средствами, используемыми в театральной педагогике, являются:

- активные действенные формы подачи и усвоения материала;
- сюрпризность в подаче материала, что способствует формированию положительной установки на восприятие материала и активизирует возможности восприятия;
- эмоциональное насыщение материала;
- сюжетное построение урока. Движение от неизвестности к обретению знания;
- ролевая игра;
- методы социоигровой и интерактивной педагогики;
- коллективное творчество детей, ориентированного на достижение конечного результата.

Основными видами театральной деятельности, используемыми при работе с учащимися, могут быть:

- театрализация;
- ритмопластика;
- культура и техника речи;
- сценические движения;
- сценография;
- хореография;
- пантомима;
- импровизация;
- вокал;
- создание спектакля.

Подготовительная работа по созданию театральной постановки не только может стать инструментом для развития творческих способностей или одним из профильных направлений, но и может повлиять на достижение высоких образовательных результатов каждого ребёнка.

Алгоритмом работы по созданию театральной постановки может строиться в следующей логике.

- Выбор произведения и обсуждение его с детьми. Изучение истории этого произведения, биографии автора.

- Посещение театров, просмотр театральных постановок по выбранному произведению.

- Назначение ответственных за создание сценария, постановку танцев, подбор музыки, разработку костюмов, фото и видео съёмку, за смену декораций, реквизита.

- Создание сценария. Деление пьесы на эпизоды и творческий пересказ их детьми.

- Переход к тексту пьесы. Уточнение предлагаемых обстоятельств и мотивов поведения отдельных персонажей.

- Работа над выразительностью речи и подлинностью поведения в сценических условиях.

- Работа над отдельными эпизодами в форме этюдов с импровизированным текстом, закрепление отдельных мизансцен.

- Поиски музыкально-пластического решения отдельных эпизодов, постановка танцев.

- Репетиция отдельных картин в разных составах с деталями декораций и реквизита, с музыкальным и световым оформлением.

- Создание совместно с детьми эскизов декораций и костюмов, их изготовление.

- Репетиция всей пьесы целиком в костюмах. Уточнение темпоритма спектакля.

- Премьера спектакля.

- Подведение итогов работы, обсуждение спектакля.

Репетиционный процесс требует взаимодействия педагогов различных направлений – это актёрское мастерство, ритмопластика, риторика, сценические движения, культура и техника речи.

Таким образом, театральная деятельность может быть использована как при реализации основной образовательной программы – через учебные занятия и внеурочную деятельность, так и в программах дополнительного образования. Это позволяет обеспечить максимальное вовлечение учащихся в создание и реализацию как краткосрочных, так и долгосрочных проектов.

Следует учитывать тот факт, что дети в школьном театре могут попадать в особую эмоциональную зависимость от руководителя. Поэтому при привлечении детей к театральной деятельности необходимо учитывать возможные риски, такие как:

- небрежность, нетребовательность руководителя по отношению к себе и детям;

- недостаточность развития эстетической культуры руководителя;

- неуважение руководителя к личности ребёнка;

- неудовлетворённое собственное тщеславие руководителя, неумение прислушаться к законам и стилям жанра, которые диктуются возможностями и интересами исполнителей.

Включение искусства театра в учебно-воспитательный процесс школы – это действительная потребность развития современной системы образования, которая переходит от эпизодического присутствия театра в школе к системному моделированию его образовательной функции. Таким образом, театр с новой силой сможет реализовать свои воспитывающие функции, со всей полнотой воздействуя на личность, становясь художественно-эстетическим образовательным действием, проявляя свою неповторимость и глубину, красоту и парадоксальность.

Театр превращается в средство, помогающее детям отыскать потерянные, скрытые области своего «я» и выразить их. Кроме этого, участие в школьных постановках обладает мощным терапевтическим эффектом в преодолении многих детских комплексов, сохранении их психологического здоровья.

Начиная работу по использованию театральной педагогики, коллективу школы следует отчётливо понять возможности и место школьного театра в конкретной школе с её собственными традициями и способами организации образовательного процесса.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что понимают под социально-культурной деятельностью?
2. Реализация какой функции социально-культурных технологий, на Ваш взгляд, является наиболее трудоёмкой? Почему?
3. Приведите примеры использования социокультурных технологий в педагогической действительности в соответствии с представленной классификацией.
4. Какие социокультурные технологии реализовывались в вашей школе? Приведите примеры.
5. Охарактеризуйте особенности дополнительного образования детей.
6. На каких ценностях строится дополнительное образование детей.
7. Определите роль дополнительного образования в формировании личности ребёнка.

8. Раскройте содержание направлений культурно-образовательной деятельности музея.

9. Каковы особенности работы музея с разными возрастными категориями школьников?

10. В чём состоит воспитательный эффект социального партнерства театра и школы?

11. Приведите примеры целенаправленной педагогической деятельности музея и его сотрудничества со школой.

12. Каковы образовательно-развивающие возможности искусства театра?

13. Объясните, в чём заключается интегративность театрализованной деятельности?

14. Назовите основные функции театральной педагогики. Какие из них, на Ваш взгляд, реализуются сегодня наиболее успешно в образовательной практике. Приведите примеры.

15. Каковы этапы алгоритма по созданию театральной постановки в школе?

16. Решение каких воспитательных задач может обеспечить участие детей в школьных спектаклях?

Тестовые задания для самоконтроля

1) Реализация подхода предполагает наличие в школьной жизни эмоционально насыщенных, незабываемых дел, которые были бы как коллективно, так и индивидуально значимы и привлекательны.

1. индивидуального
2. событийного
3. синергетического

2) Человек как выступает в качестве источника активности, носителя познавательной и предметно-практической деятельности.

1. субъект
2. объект
3. агент социализации

3) ... – режим протекания совместной и самостоятельной деятельности школьников, обеспечивающий позитивную динамику равноправных, событийных отношений в детской среде, задающий реальные возможности гражданского и личностного самоопределения подростков и юношей.

1. воспитывающая ситуация
2. самоуправление
3. дискуссия
4. общественное мнение

4) Качество культурной среды школы определяется (выберите правильный ответ)...

1. чувством защищенности учащихся
2. духовными ценностями
3. высокой исполнительской дисциплиной

5)...– совокупность образовательных ресурсов, организованных и структурированных для решения задач развития человека.

1. образовательная среда
2. социальная среда
3. культурная среда

6) ... – это способ сопряжения развития сущностных способностей человека с развитием форм со-бытийной жизни детско-взрослой образовательной общности

1. образовательная среда
2. культурная среда

3. культурно-образовательный проект

7) ... – это особым образом организованная социокультурная и педагогическая среда, стимулирующая развитие и саморазвитие каждого включенного в нее индивида

1. пространство социокультурного учреждения
2. культурно-образовательное пространство школы
3. социальное партнерство

8) ... – это образование, построенное на идеях подготовки поколений к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды.

1. социальное воспитание
2. духовное воспитание
3. поликультурное воспитание

9) ... – это механизм построения и преобразования пространства равнозначимых и согласованных взаимоотношений множества социальных субъектов – субъектов своей собственной деятельности.

1. меценатство
2. социальная система
3. социальное партнерство

10) К основным функциям театральной педагогики не относятся:

1. использование театральных форм и методов на уроках и во внеурочной воспитательной работе;
2. организация театральных постановок и праздников силами одного класса или параллели по истории, литературе, родному и иностранным языкам, МХК;
3. профессиональная ориентация школьников на творческие профессии;

11) Приобретение школьником социальных знаний (об общественных нормах, об устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.п.), понимания социальной реальности и повседневной жизни характеризует уровень образовательных результатов внеурочной деятельности.

1. первый
2. второй
3. третий

12) Получение школьником опыта самостоятельного социального действия. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие школьника с социальными субъектами за пределами школы, в открытой общественной среде характеризует уровень образовательных результатов внеурочной деятельности.

1. первый
2. второй
3. третий

13) Нахождение личностью определенной позиции в различных сферах актуальной жизнедеятельности называется...

1. самоутверждением
2. самоопределением
3. самореализацией

14) К основным направлениям культурно-образовательной деятельности музея не относится

1. информирование
2. развитие творческих начал человека
3. контроль
4. обучение

15) ... – это осмысление индивидом социальных реалий в процессе социализации на основе жизненного опыта

1. рефлексия
2. самоанализ
3. познавательная деятельность

16) Способность личности проникать с помощью чувств в душевные переживания других людей и разделять их называется

1. эмансипацией
2. эмпатией
3. рефлексией

17) Педагогически целесообразно организованная среда, окружающая отдельного ребенка или определенное множество детей называется

1. воспитательной средой
2. воспитательным пространством
3. воспитательной системой

18) Педагогически целенаправленный управляемый процесс преобразования реальной среды жизнедеятельности ребенка в

среду, благоприятную для развития его сущностного потенциала, в фактор повышения эффективности воспитательной деятельности образовательного учреждения и других субъектов среды называется среды

1. оптимизацией
2. фасилитацией
3. педагогизацией

19) – значимость для людей тех или иных объектов и явлений

1. ценности
2. приоритеты
3. мотивы

20) ... – идеальное выстраивание и пошаговое практическое воплощение того, что должно быть, где каждый новый шаг осуществляется с учетом анализа результатов предшествующего и профессиональной рефлексии собственных действий самим субъектом.

1. проектирование
2. алгоритм
3. модель

21) ... – это образование, в рамках которого учащиеся мотивированы в своей совместной деятельности, их связывает общий интерес к предмету деятельности, и детям, и взрослым предоставлена свобода выбора содержания образования, определяется разветвленной сетью учреждений дополнительного образования

1. информальное
2. неформальное
3. инцидентальное

22) В соответствии с принципом воспитания перед педагогом стоит задача приобщения детей, подростков, юношей к различным пластам культуры этноса, общества и мира в целом.

1. коллективности
2. культуросообразности
3. гуманистической направленности
4. дополнительности

23) ... – это среда, механизмом организации которой является педагогическое со-бытие детей и взрослых

1. воспитательное пространство
2. классно-урочная система обучения

3. классный коллектив

24) ... – вид образования, направленный на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и профессиональном совершенствовании.

1. высшее образование
2. гуманитарное образование
3. дополнительное образование

25) ... – это ограниченная во времени и пространстве совокупность обстоятельств, побуждающих включенного в нее ребенка продемонстрировать, подтвердить или изменить собственное поведение

1. педагогическая ситуация
2. взаимодействие
3. конфликт

26) ... – сознательная, избирательная, основанная на опыте психологическая связь человека с кем-либо или чем-либо, выражающаяся в его действиях, реакциях и переживаниях

1. чувства
2. отношения
3. зависимость
4. привязанность

27) ... – это практическое направление современной психологии и педагогики искусства, реализующее в образовании принципы событийности, проживания, личностного творческого действия и импровизации, связывающее интеллектуальное, чувственное и эмоциональное восприятие.

1. специальная педагогика
2. театральная педагогика
3. педагогика сотрудничества

28) ... – это различные мыслительные, проектные практики работы с Человеком, ориентированные на развитие и выращивание в человеке «собственно человеческого» средствами самого образования.

1. антропопрактика
2. гуманитарные практики
3. проекты

29) ... – это специально организованный уникальный педагогический факт, ограниченный образовательной ситуацией, но жестко не детерминированный ею и выводящий образовательный процесс за границы обыденности.

1. нетрадиционный урок
2. театральный урок
3. образовательное событие

30) ... – это устойчивая система отношений личности к различным явлениям социальной действительности, проявляющаяся в соответствующих ценностных ориентациях, суждениях, поступках.

1. мировоззрение
2. позиция
3. принципиальность

ГЛОССАРИЙ

Антропология (от др.-греч. ἄνθρωπος – человек; λόγος – наука) – совокупность научных дисциплин, изучающих человека, его физическую и психическую организацию, социальную деятельность и культуру.

Антропопрактика – это различные мыслительные, проектные практики работы с Человеком, ориентированные на развитие и выращивание в человеке «собственно человеческого» средствами самого образования.

Внутренняя позиция – система социальных установок, тесно связанная с актуальными потребностями человека и определяющих основное содержание и направленность деятельности в данный период жизни.

Воспитательная работа – это целенаправленная деятельность по организации совместной жизнедеятельности взрослых и детей, осуществляемая педагогическим коллективом либо отдельным педагогом с целью наиболее полного их саморазвития и самореализации.

Воспитательная система – это совокупность взаимосвязанных элементов (средств, форм, методов, технологий, содержания учебной и внеучебной деятельности), которые создают качественно новые условия для развития и формирования личности. Центральное ядро системы составляет цель воспитания. Исходя из цели, создается концепция, которая определяет содержание, формы, средства, методы, характер управления.

Воспитательное пространство – это среда, механизмом организации которой является педагогическое событие детей и взрослых.

Гражданское поведение – это совокупность устойчивых стереотипов поведения, увязанных с понятием гражданства и базирующихся на гражданском сознании личности.

Гражданское чувство – это сознание себе гражданином своей страны, человеком, принимающим правила, законы и историю, радующим за государственность.

Гуманистические технологии – это осуществление воспитания без принуждения, психического и физического насилия. Реализу-

ется через признание прав ребенка, через представление ему возможности высказывать свою точку зрения, иметь право на собственное мнение, выбор и т. п.

Гуманитарная технология – это способ сопряжения развития сущностных способностей человека с развитием со-бытийной общности.

Детско-взрослая общность – переживание той или иной связи с другими участниками совместного действия

Доминантность образовательной среды – это показатель иерархического положения данной образовательной среды по отношению к другим источникам влияния на личность: чем большую роль играет определенная образовательная среда в развитии человека, чем более высокое, «центральное» место она в этом смысле занимает, тем более она доминантна.

Досуг – это зона основного общения, удовлетворяющая потребности детей и подростков в контактах.

Досуговая программа (форма) – крупное, самостоятельное, законченное социально-педагогическое, социально-культурное действие, которое обусловлено социальным заказом, отражает социальную действительность и одновременно оказывает определенное влияние на нее.

Духовный опыт – это накопленные человеком духовные переживания, знания и умения, полученные вследствие своего духовного развития и самосовершенствования.

Индивидуальное сознание – это сознание отдельного индивида, отражающее его индивидуальное бытие и через посредство его в той или иной степени общественное бытие.

Инкультурация – процесс приобщения индивида к культуре, усвоение им определенных привычек, норм и стереотипов поведения.

Интернализация – это процесс превращения внешних реальных действий, свойств предметов, социальных форм общения в устойчивые внутренние качества личности через усвоение индивидом выработанных в обществе (общности) норм, ценностей, верований, установок, представлений.

Историко-культурное наследие – это материальные и духовные ценности, созданные в прошлом и имеющие значение для сохранения и развития самобытности народа, его вклада в мировую цивилизацию.

Когерентность образовательной среды – показывает степень согласованности влияния на личность данной локальной среды с влияниями других факторов среды обитания.

Культура – (лат. cultura – возделывание, обрабатывание) – социально-прогрессивная творческая деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания, являющаяся диалектическим единством процессов опредмечивания (создания ценностей, норм, знаковых систем и т. д.) и распредмечивания (освоение культурного наследия), направленная на преобразование действительности, на превращение богатства человеческой истории во внутреннее богатство личности, на всемерное выявление и развитие сущностных сил человека.

Культурная среда в целом – пространство жизнедеятельности людей, освоенное им и неосвоенное (но потенциально возможное), предметное и знаковое, ценностное для него и нейтральное. Это и макросреда, и непосредственное социокультурное поле общения; микросреда, где личность активно действует и реализует себя как субъект культуры и где, главное, она выбирает наиболее значимое как материал для самообразования и самостроительства.

Культурная среда школы – это духовно-нравственная атмосфера сообщества, сложившиеся отношения людей, особенности традиций, вошедших в уклад данной школы.

Культурное наследие – совокупность всех материальных и духовных культурных достижений общества, его исторический опыт, сохраняющийся в арсенале общественной памяти.

Культурно-образовательное пространство – это совокупность институциональных (система образования, досуга) социальных и духовных факторов, условий и возможностей личностного развития.

Культурно-образовательное пространство школы – это определенным образом организованная система культурных и образовательных ценностей и путей поведения личности в учебно-воспитательном процессе и в общественной жизни в целом, направленная на решение различных проблем и ситуаций.

Культурно-образовательный проект – это исследование обучающимися различных проблем, явлений и событий культуры, осмысление культурных доминант, определяющих развитие общества в разные исторические эпохи.

Культурно-просветительская деятельность педагога – преподавательская и воспитательная деятельность учителя, заключающаяся в приобщении учащихся к культуре: в ознакомлении их с достижениями в различных сферах культуры общества, в развитии их культурных интересов и потребностей.

Культурно-профессиональное самоопределение – это самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации.

Культурное развитие – закономерное изменение материальных и духовных компонентов культуры, в результате которого возникает ее новое качественное состояние, изменение состава или структуры (т.е. возникновение, трансформация или исчезновение каких-либо культурных элементов и связей).

Музейное занятие – это интерактивная форма работы, сочетающая элементы экскурсии, лекции, игры, беседы.

Музейная педагогика – область науки, изучающая историю, особенности культурной образовательной деятельности музеев, методы воздействия музеев на различные категории посетителей, взаимодействие музеев с образовательными учреждениями

Музейные программы – это цикл тематических экскурсий, лекций, музейных занятий, уроков и других форм научно-просветительской деятельности, связанных между собой определенной темой, целью, задачами.

Музейный урок – это интерактивное учебное занятие, соответствующее целям и задачам одного из общеобразовательных предметов, построенное на изучении музейных экспонатов в музейном пространстве.

Неструктурированная (бытийная) общность – это жизнь множества людей, но не рядом, а вместе.

Образовательная деятельность – процесс целенаправленного, педагогически обоснованного, последовательного взаимодействия субъектов образования, в ходе которого решаются задачи обучения, развития и воспитания личности.

Образовательная общность – это определенные совокупности (взаимосвязи) людей, которые характеризуются: доминантой образовательной деятельности в их образе жизни, обуславливающей сходство целей, задач, интересов; относительной однородностью

состава; наличием внутренней структуры; определенных возрастных параметров; устойчивостью, стабильностью существования во времени и пространстве; способностью к взаимодействию с другими, в первую очередь, образовательными, социальными общностями.

Образовательная среда – совокупность всех возможностей обучения, воспитания и развития личности (С.Д. Дерябо); категория, характеризующая развитие ребёнка, что определяет её целевое и функциональное назначение в контексте предметности культуры общества (В.И. Слободчиков), система условий, которые необходимы для практической реализации данной технологии и миссии данного образовательного учреждения.

Образовательная стратегия – долговременные, наиболее принципиальные, важные установки, планы, основные направления и принципы развития системы образования как целостного социального института.

Образовательное пространство – это существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию индивида и его социализации.

Образовательное путешествие – это педагогическая технология, позволяющая использовать окружающую среду как средство развития личности в культурно-историческом и социально-личностном аспектах.

Образовательное событие – способ инициирования образовательной активности учащихся, деятельностного включения в разные формы образовательной коммуникации, интереса к созданию и презентации продуктов учебной и образовательной деятельности, формирования пространственно-предметные условия, систему межличностных взаимоотношений между субъектами учебно-воспитательного процесса и пространство разнообразных видов деятельности, необходимых для социализации обучающихся в соответствии с их возрастными особенностями развития и индивидуальными интересами.

Образованный человек – человек как носитель определенного уровня образованности, достаточный для того, чтобы максимально реализовать себя как в познании и профессиональной деятельности, так и в общении с другими людьми, выполнении своих социальных обязанностей.

Общечеловеческие ценности – это фундаментальные, общечеловеческие ориентиры и нормы, моральные ценности, являющиеся абсолютным стандартом для людей всех культур и эпох.

Оптимизация учебного процесса – целесообразное использование средств, методов, приёмов, адекватных конкретным условиям и способных максимально повысить эффективность процесса при минимальных затратах ресурсов.

Педагогическое проектирование – целенаправленная деятельность по созданию проекта как инновационной модели образовательно-воспитательной системы, ориентированная на массовое использование.

Перспектива – это ведущий метод педагогического стимулирования, состоящий в постановке перед учащимися увлекательных, значительных целей, трансформирующихся в личные стремления, планы, желания.

Познавательная самостоятельность – это способность критически рассматривать явления жизни, видеть возникающие задачи, уметь их ставить и находить способы их решения, мыслить, действовать инициативно, творчески, стремиться к открытию нового и упорно идти к достижению цели.

Познание – совокупность процессов, процедур и методов приобретения знаний о явлениях и закономерностях объективного мира.

Поликультурное образование – это система обучения и воспитания, которая учитывает культурную, этническую и религиозную специфику учащихся, развивает у них толерантность, уважение к представителям иной культуры.

Проектирование (в широком смысле) (лат. «projectus» – брошенный вперёд) – это составление первичного описания, которое позволяет создавать ещё не существующий объект для определённых заданных условий. Для описания, которое можно в будущем воплотить в виде реального объекта, используют текстовые записи, расчёты, чертежи таблицы, а для выражения условной последова-

тельности действий применяют алгоритмы. В целом, после проведённой детализации, расчётов, дополнений и оптимизации описание объекта становится основой для воплощения идеи в жизнь.

Пространство детства – пространство жизни детей 7-18 лет, в котором важнейшими факторами, определяющим атмосферу жизни ребёнка, являются обучение и отношения с педагогами. При удачно складывающихся отношениях происходят важные позитивные изменения, при не сложившихся – серьёзные проблемы, мешающие осуществить глубинные потребности в самореализации и социализации.

Права человека – правила, которые обеспечивают защиту достоинства и свободы каждого отдельного человека.

Программа воспитания – это осмысленное, отобранное, оформленное содержание воспитательного процесса.

Принцип личностной ориентации образования – требует обеспечения психологической комфортности каждой личности, создание условий для полной реализации её индивидуальных особенностей, интересов, установки, направленности; создание атмосферы педагогического оптимизма; ориентации на успех и мотивацию успешности.

Принцип совместной деятельности – предполагает взаимодействие, в процессе которого человек находится в определенных отношениях взаимной зависимости и ответственности (самодетельные объединения, клубы, кружки по интересам).

Принцип целостности образовательного процесса – система исходных, основных требований к воспитанию и обучению, определяющая содержание, формы и методы педагогического процесса и обеспечивающие его успешность.

Развитие – процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере человека, обусловленный влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов.

Результат – последствие (итог) цепочки действий или событий, выраженный качественно или количественно.

Рефлексия (от позднелатинского reflexio – обращение назад) – 1) размышление, самонаблюдение, самопознание; 2) форма познания, теоретическая деятельность человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их оснований – философское;

3) осмысление, самопознание человеком психических актов и состояний (А.В. Петровский) – психологическое; 4) осмысление индивидом социальных реалий в процессе социализации на основе жизненного опыта (П.И. Пидкасистый) – педагогическое.

Самоанализ – анализ индивидом собственных суждений, переживаний, потребностей и поступков.

Самовоспитание – это сознательная и целенаправленная работа личности по формированию и совершенствованию у себя положительных и устранению отрицательных качеств.

Самооценка – это представление человека о важности своей личности, деятельности среди других людей и оценивание себя и собственных качеств и чувств, достоинств и недостатков, выражение их открыто или даже закрыто.

Самосовершенствование – это процесс осознанного, управляемого личностью развития, в котором в субъектных целях и интересах личности целенаправленно формируются и развиваются ее качества и способности.

Самостоятельность – одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собств.

Ситуация развития – конкретное соотношение предпосылок и условий развития, преобразуемых в систему реальных связей и отношений между со-участниками в со-бытийной общности. Базовые ситуации развития реализуются в различных формах совместной детско-взрослой, сверстнической и индивидуальной деятельности ребенка, основной смысл которой, как правило, удерживает со-бытийная общность.

Со-бытие – это то, что имеет место, происходит, наступает в произвольной точке пространства-времени; значительное происшествие, явление или иная деятельность как факт общественной или личной жизни; подмножество исходов эксперимента.

Со-бытийная образовательная общность – живая общность людей в своем бытийном единстве и различной самобытности каждого, входящего в эту общность. Образовательная общность несет ценностно-смысловой контур саморазвития всех своих участников в пространстве образования: обнаруживает проблемы в организации совместной деятельности и проектирует различные формы совместной деятельности по наращиванию ресурсов саморазвития.

Со-бытийная общность – фундаментальная категория педагогики и психологии, которая обозначает объект и источник развития субъективной реальности в процессе индивидуального развития человека. Ею задаются сущностные основания жизни и деятельности человеческих объединений: со-бытие – исторически меняющаяся форма непосредственного родового бытия человека.

Событийность – это способ воспитательной экзистенции, противостоящий воспитательной повседневности, но не заменяющий ее. Событие имеет смысл только в оппозиции к повседневному воспитательному опыту, как праздники иногда прерывают будни. Возможные измерители педагогического события: частотность и желаемость событий для его участников, а также уровень и время их последствий. Если событие живет в общей памяти участников (свидетельством чего могут быть постоянные отсылки и цитирование) и это продолжается достаточно долгое время, – то можно говорить о значительности данного события (М.Хайдеггер).

Сотрудничество – совместная деятельность участников педагогического процесса, направленная на достижение единых целей.

Социальное партнерство – это механизм построения и преобразования пространства равно-значимых и согласованных взаимоотношений множества социальных субъектов – субъектов своей собственной деятельности. Построение такого пространства является стратегическим для развития образовательной общности (в отличие от спонсорства, при котором партнерство заканчивается вместе с окончанием ресурсов или со сменой интересов у спонсора).

Социальное пространство – форма существования общественного бытия, представляющая собой совокупность конкретных условий жизнедеятельности, определяющих уровень взаимодействия общества с природой, характер регулирования общественных процессов и явлений, меру самоосуществления и развития человека.

Социально-культурная деятельность – это обусловленная нравственно-интеллектуальными мотивами общественно целесообразная деятельность по созданию, освоению, сохранению, распространению и дальнейшему развитию ценностей культуры; деятельность, направленная на создание условий для наиболее полного развития, самоутверждения и самореализации личности и группы (студии, кружки, любительские объединения) в сфере досуга.

Социально-культурная практика обучающихся – это деятельность, обусловленная к жизни общечеловеческой потребностью культурного созидания развивающегося человека в соответствии с общекультурными цивилизационными нормами и направлена на их социокультурное преобразование в контексте освоения потребного будущего.

Социально-культурная технология – это средства, формы и методы социально-культурной деятельности, которые используются в образовательном процессе для достижения планируемых результатов обучения и воспитания.

Социокультурная практика – это ситуация творческой, созидательной деятельности человека, при которой преобразование общественных и духовных условий человеческой жизни совпадает с изменением самих субъектов.

Социокультурное окружение – это система культурных ориентиров, духовных ценностей общепринятых норм, законов, правил общества, с которыми взаимодействует индивид, и которые в этом взаимодействии оказывают влияние на развитие личности.

Социокультурный институт – это активно действующий субъект нормативного или учрежденческого типа, обладающий определенными формальными и неформальными полномочиями, конкретными ресурсами и средствами, выполняющий в обществе социокультурную функцию.

Средовой подход – это совокупность принципов и способов использования возможностей среды в реализации целей воспитания.

Творческая инициатива – это самостоятельное проявление творчества при выполнении какого-либо задания. Творческая инициатива выражается в способе выполнения работы при минимизации репродуктивных и шаблонных действий.

Творческая мастерская – это объединение в сфере прикладной и художественной деятельности, в котором обучающиеся под руководством одного или нескольких педагогов дополнительного образования, в совершенстве владеющих теорией и практикой своих предметов, решают учебные, творческие и производственные задачи на стыке различных видов деятельности.

Творческая работа – процесс и результат творческих усилий человека. Подразумевает создание чего-то нового и уникального.

Театральная педагогика – это практическое направление современной психологии и педагогики искусства, реализующее в образовании принципы событийности, проживания, личностного творческого действия и импровизации, связывающее интеллектуальное, чувственное и эмоциональное восприятие.

Театральный урок – это практика гуманитарного образования, где постижение художественного произведения и самого себя строится в особой культурно-образовательной среде и на основе переживаний субъективного опыта автора текста, режиссера и подрослка-зрителя.

Технология погружения – это один из способов реализации компетентностного подхода, при котором создаются условия для максимального включения школьников и педагогов в продуктивную деятельность, что способствует самоопределению и саморазвитию учащихся, становлению их ключевых компетенций и нравственной основы.

Уклад школьной жизни (УШЖ) – установившийся в образовательном учреждении порядок жизнедеятельности и сложившиеся условия бытия членов школьного сообщества, обусловленные действующими явно и неявно нормами и правилами поведения и отношений.

Учебная экскурсия – это форма организации обучения в условиях природного ландшафта, производства, музея, выставки с целью наблюдения и изучения учащимися различных объектов и явлений действительности.

Форма воспитательной работы – это устанавливаемый порядок организации конкретных актов, ситуации, процедур взаимодействия участников воспитательного процесса, направленных на решение определенных педагогических задач (воспитательных и организационно-практических); совокупность организаторских приемов и воспитательных средств, обеспечивающих внешнее выражение содержания воспитательной работы (Е.В.Титова).

Экскурсия – форма организации обучения, которая позволяет проводить наблюдения, а также изучение различных предметов, явлений и процессов в естественных условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алдошина М.И. Основы поликультурного образования [Электронный ресурс]: учебное пособие. 3-е издание. – Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2013. – 139 с.
2. Алиева Л.В. Туристско-краеведческая образовательная и культурологическая деятельность в системе внешкольной работы с детьми: Программы. – М.: Новое образование, 2012. – 80 с.
3. Алиева Л.В. Феноменологический анализ культурных ценностей воспитания в пространстве дополнительного образования детей /Л.В. Алиева // Ценности и смыслы. – 2015. – №4. – С.63-73.
4. Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. Этническая социализация подростка. – М.; Воронеж, 2000. – 208 с.
5. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
6. Вачков И.В., Дерябо С.Д. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода в групповой работе. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
7. Внеурочная деятельность школьников в контексте ФГОС второго поколения / Сост.: С.В. Низова, Е.Л. Харчевникова. – Владимир: ВИПКРО, 2010. – 32с.
8. Григорьева Е.И. Современные технологии социально-культурной деятельности: учебное пособие / под. науч. ред. проф. Е.И. Григорьевой. – Тамбов: Першина, 2004. – 512 с.
9. Жданко Т.А. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации/ Т.А. Жданко// *Magister Dixit*. – 2012. – №4. – С.183-189.
10. Загрекова Л.В., Краснова Т.А. Поликультурное воспитание в современной теории и образовательной практике: проблемы и пути их решения / Л.В. Загрекова, Т.А. Краснова // *Наука и школа*. – 2015. – №1. – С. 159-166.
11. Иванов А.В. Феномен культурной среды образовательной организации в освоении детьми духовных ценностей / А.В. Иванов // *Педагогическое образование в России*. – 2016. – №3. – С.198-204.
12. Каган М.С. Социальные функции искусства. – Л.: Общество «Знание» РСФСР. Ленинградское отделение, 1978. – 34 с.

13. Каптерев П.Ф. Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей. // Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: «Педагогика», 1982. – 704 с.

14. Козлова Л.А. Обновление уклада школьной жизни: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2003. – 24 с.

15. Кондаков А.М. Духовно-нравственное воспитание в структуре Федеральных государственных стандартов общего образования / А.М. Кондаков // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 13-20.

16. Корсакова Т.В. Научно-педагогические основы формирования уклада школьной жизни: автореф. дисс... доктора педагогических наук: 13.00.01: Калуж. гос. пед. ун-т им. К.Э. Циолковского. – Калуга, 2013. – 41 с.

17. Корсакова Т.В. Уклад жизни школы как фактор духовно-нравственного развития его субъектов / Т.В. Корсакова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – №1 (23). – 2013. – С. 53-60.

18. Корсакова Т.В. Ценностные основы уклада школьной жизни / Т.В. Корсакова // Вестник Московского городского педагогического университета «Педагогика и психология». – 2012. – №3 (21). – С.103-108.

19. Крылова Н.Б. Культурные практики детства и их роль в становлении культурной идеи ребенка / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования. – 2007. – № 3 (33). – С. 79-101.

20. Лапина О.А. Школьная театральная педагогика – опыт междисциплинарного синтеза / О.А. Лапина // Серия «Symposium», диалог в образовании. Выпуск 22 / Сборник материалов конференции. – СПб: Санкт-Петербургское философское общество, 2002.

21. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Том 1 / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1978. – 392 с.

22. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – №7. – С. 36-42.

23. Матвеевская Н.С. Культурологическое погружение как основа формирования личностно-креативных установок учащихся средней общеобразовательной школы / Н.С. Матвеевская // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2012.– №10. – С.143-148.

24. Матис В.И. Поликультурное образование современном обществе [монография]: Алт. гос. ин-т культуры. – *Барнаул*: Изд-во АГИК, 2016. – 307 с.
25. Машевская С.М. История школьного театра: монография. – Шуя: Изд-во ШГПУ, 2012. – 165 с.
26. Ничипуренко И.М. Организационно-педагогические условия оптимизации культурно-образовательного пространства: дисс ... кандидата педагогических наук: 13.00.05. – Санкт-Петербург, 1999. – 168 с.
27. Новикова Г.Н. Технологические основы социально-культурной деятельности: учебное пособие. – М.: МГУКИ, 2010. – 158 с.
28. Остапенко А.А. Типы школьных укладов / А.А. Остапенко // Воспитательная работа в школе. – 2007. – № 1. – С. 17-29.
29. Полякова Т.Н. Развитие гуманитарной культуры учащихся средствами школьного театра. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 208 с.
30. Рябцев В.К, Ряшина В.В. Разработка культурно-образовательных проектов как технология развития детско-взрослой событийной образовательной общности / В.К. Рябцев, В.В. Ряшина // Профилактика зависимостей. – 2015. – №2. – С. 1-77.
31. Сауткин В.Ф. Рекомендации по совершенствованию «Уклада школьной жизни» в условиях обновления структуры и содержания общего образования / В.Ф. Сауткин // Официальные документы в образовании. – 2001. – № 31. – С. 80-84.
32. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. – Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 264 с.
33. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
34. Соловьев Г.Е. Биографический метод в деятельности социального педагога и социального работника: монография / Г.Е. Соловьев. – Ижевск: Удмурт. гос. ун-т, 2002. – 171 с.
35. Соловьёв Г.Е. Событийный подход в воспитании школьников / Г.Е. Соловьёв // Вестник Удмуртского университета. Философия. Психология. Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 103-111.
36. Сорокова М.Г. Современное дошкольное образование: США, Германия, Япония: (Актуал. пробл. и пути развития): Учеб. пособие / М.Г. Сорокова. – М.: Моск. пед. гос. ун-т, 1998. – 126 с.

37. Справочник директора школы / Сост. М.М. Дейнеко. – М.: Учпедгиз, 1954. – 515 с.
38. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 160 с.
39. Степанов П.В., Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
40. Тубельский А.Н. Правовое пространство школы: учеб.-метод. пособие. – Мирос, 2001. – 112 с.
41. Ферাপонтова О.И. Воспитание толерантности детей с ограниченными возможностями средствами театрального искусства / О.И. Ферাপонтова // Совр. театр для детей: диалог театра и школы: материалы театр.-пед. форума, 9–11 сент. 2008 г. – Самара: Самар. отд. Литфонда, 2008. – 239 с.
42. Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах: монография. – Красноярск, 1999. – 250 с.
43. Хомик В.С., Кроник А.А. Отношение к времени: психологические проблемы ранней алкоголизации и отклоняющегося поведения / В.С. Хомик, А.А. Кроник // Вопр. психологии. – 1988. – № 1. – С. 98-106.
44. Хренова Т.П. Становление и тенденции развития уклада жизни отечественной школы: 20-90-е годы XX века, первое десятилетие XXI века: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2010. – 23 с.
45. Шустова И.Ю. Со-бытийный подход к воспитанию школьников /И.Ю. Шустова // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 438. – С. 186-193.
46. Шушарина М.Ю., Мирошниченко Е.М. Инновационный проект «Школьный театр как средство развития личности школьника и его творческой индивидуальности» /М.Ю. Шушарина, Е.М. Мирошниченко // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2013. – №4. – С.70-74.
47. Щиголева Н.В. Структура культурно-образовательного пространства. – URL: http://elib.org.ua/pedagogics/ua_readme.php.

Ответы на тестовые задания

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	1	2	2	1	3	2	3	3	3
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	3	2	3	1	2	2	3	1	1
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
2	2	1	3	3	2	2	1	3	2

Для заметок

Для заметок

Научное издание

Ушатикова Ирина Игоревна

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОГО
КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
В ШКОЛЕ**

Учебное пособие
Чебоксары, 2019 г.

Редактор *И.И. Ушатикова*
Компьютерная верстка и правка *Т.В. Яковлева*
Дизайн обложки *Н.В. Фирсова*

Подписано в печать 24.06.2019 г.
Дата выхода издания в свет 28.06.2019 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 8,835. Заказ К-497. Тираж 500 экз.
Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75
8 800 775 09 02
info@interactive-plus.ru
www.interactive-plus.ru

Отпечатано в Студии печати «Максимум»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75
+7 (8352) 655-047
info@maksimum21.ru
www.maksimum21.ru