

И.Ю. Шустова

СО-БЫТИЙНЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 гг. (№ 27.7091.2017/БЧ на тему: «Теоретические и методические основы подготовки будущих педагогов к воспитательной и профессиональной деятельности в системе общего и дополнительного образования»).

Описан со-бытийный подход к воспитанию современного школьника, где со-бытие рассматривается как образовательная ситуация, импульс для глубинных изменений в ценностно-смысловой сфере воспитанника, его выход на рефлекссию своего опыта. Со-бытие рассматривается как цель и средство воспитания. Обосновано введение в педагогику понятия со-бытийной детско-взрослой общности как новой тенденции развития коллективного воспитания. Детско-взрослая общность складывается в непосредственном взаимодействии, образует актуальную ситуацию развития для воспитанника.

Ключевые слова: воспитание; со-бытие; со-бытийная детско-взрослая общность; образовательная ситуация; ценностно-смысловое пространство; позиционное взаимодействие; рефлексия.

В настоящее время в теории и практике воспитания избыточное внимание уделяется личности, ее индивидуальным способностям и талантам. Между тем растут заикленность детей на собственных интересах, их инфантилизм и эгоизм, ярко выраженный эгоцентризм. К сожалению, проявляется разрыв между поколениями взрослых и детей, у них остается все меньше общих дел, значимых тем для обсуждения, интересов. Коллективное воспитание, традиционное для нашей страны, порождало условия для проявления общей жизни детей и взрослых, совместной деятельности и переживаний; в настоящее время этого не хватает.

Воспитание обязательно предусматривает формирование пространства «между» педагогом и воспитанниками, когда возникает пересечение мира ребенка и мира взрослого, взаимообогащение их жизненными и культурными ценностями. Задача педагога-воспитателя – соответствовать пространству детства, детским интересам и увлечениям, детскому любопытству, создавать совместное пространство жизни, проявлять детско-взрослую общность. Процесс воспитания должен строиться на активном взаимодействии взрослых и детей в сфере их совместного бытия, со-бытия.

Со-бытийный подход к воспитанию современных школьников должен основываться на понимании процесса воспитания как «живого», происходящего от непосредственного взаимодействия педагога и воспитанников. Со-бытие происходит всегда в настоящем, в пространстве «здесь и сейчас», определяется значимостью и включенностью в него участников: эмоциональной (общие переживания и эмоции) и деятельностной (общий интерес и цели деятельности, совместные действия, общий результат). До тех пор, пока взаимодействие волнует педагога и воспитанников, они им живут, – со-бытие существует; оно исчезает, если стало скучно и неинтересно, нет общего переживания и интереса, совместной значимой деятельности.

Со-бытийный подход определяет воспитание как институционально оформленный процесс ценностно-смыслового взаимодействия педагога и воспитанников, в котором последние осваивают культурные нор-

мы и образцы отношений и деятельности, присваивают гуманистические ценности и смыслы, выходят на новое понимание себя и других. В рамках со-бытийного подхода результатом воспитания становятся духовное взаимообогащение, взаиморазвитие взрослого и ребенка, личностное развитие участников как открытие смысла происходящего взаимодействия для себя и появление общего обновленного смысла (общего ценностно-смыслового пространства).

Идеи со-бытия и диалога вносят в педагогическую науку и практику гуманистический подход, представленный в работах Н.М. Борытко, Ю.В. Громыко, И.Д. Демаковой, И.А. Колесниковой, Н.Б. Крыловой, Л.И. Лузиной, А.В. Мудрика, Н.Л. Селивановой, А.Н. Тубельского. Со-бытие может состояться только через открытый диалог, а истинный диалог возможен только в со-бытии. «Событие бытия» рассматривается М.М. Бахтиным как место встречи, точка пересечения, из которой может быть осмыслено как индивидуальное бытие личности, так и бытие вообще. Субъекты, по выражению М.М. Бахтина, – это «выразительное и говорящее бытие», но бытие, обнаруженное двусторонне: оно осуществляется только во взаимодействии двух сознаний (Я и Другого), «это поле встречи двух сознаний, зона их внутреннего контакта» [1].

Понятие «со-бытие» в воспитании можно трактовать в двух планах. Во-первых, наличие в жизни детей ярких, эмоционально насыщенных и запоминающихся событий, причем эти события должны быть не просто и не столько развлекательными, сколько выводящими участников на осознание своих жизненных ценностей и смыслов. Такие дела становятся своеобразными ориентирами в воспитательном процессе, задают образец общей интересной жизни и открытых человеческих отношений.

Второй смысл понятия «со-бытие» глубже, это характер связей и отношений между людьми, их сопричастность друг другу, путь совместного проживания, совместного бытия. Это проявление в воспитательном процессе условий бытия взрослых и детей не «рядом», но «вместе» друг с другом, они предполагают открытое взаимодействие взрослых и детей. Две стороны понимания события и со-бытия не противо-

речит друг другу, наоборот, взаимодополняют и обуславливают друг друга.

Взаимодействие как со-бытие переводит отношения между педагогом и воспитанниками на новый уровень, выводит их из формализованных и институционально заданных в пространство человеческих отношений, что предполагает равенство и открытость, инициативу и ответственность каждого, когда педагог и воспитанник равноправны в своей человеческой сущности, обладают одинаковым правом на свободу и творческое самовыражение. Задача педагога – воспитателя найти способы и средства проявления со-бытийных ситуаций во взаимодействии с воспитанниками, в которых возникают эмоционально-психологические связи и отношения между участниками, происходит общение, созвучное внутренним смыслам, формируется общее ценностно-смысловое пространство. Важно введение в теорию и практику воспитания понятия со-бытийной детско-взрослой общности как новой тенденции развития коллективного воспитания [2].

Детско-взрослая общность является тем необходимым внешним условием, которое задает школьникам эталон культурных норм в отношениях и деятельности, одновременно поддерживает их активность в самореализации, стимулирует осознание себя, проявление субъектной позиции во взаимодействии со сверстниками и взрослыми [3]. Соответственно, внешние условия находят резонанс с внутренним миром человека (внутренними условиями), поддерживают процессы самопознания, самоопределения, самореализации, осознанного саморазвития.

Воспитание понимается в рамках научной школы Л.И. Новиковой (И.Д. Демакова, В.А. Караковский, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова, П.В. Степанов, М.В. Шакурова и др.) как педагогическое управление процессом развития личности через создание благоприятных условий [4]. Важным условием и необходимым фактором воспитания современного школьника является феномен детско-взрослой общности.

В детско-взрослой общности процесс воспитания отходит от педагога как главного (его цели, средств и способов воспитания), переходит в пространство «между» педагогом и воспитанниками, в котором педагог должен ориентироваться на актуальное настоящее детей, на со-бытие, процесс взаимодействия с воспитанниками, а не на заранее поставленные цели и методы работы.

Для воспитания понятие со-бытийной детско-взрослой общности особенно важно. Общность является для человека субъективным переживанием, где он чувствует близость другому (его мыслям, чувствам, знаниям, ценностям), и его ценности и смыслы произвольно присваиваются. Если между педагогом и воспитанником не появляется общности, процесс воспитания как передача воспитанникам культурных норм и общечеловеческих ценностей затруднен, почти невыполним. Об этом же говорит В.И. Слободчиков, определяя со-бытийную общность как необходимую ситуацию развития человека: «Полнота связей и отношений между людьми обеспечивается только в структуре со-бытийной общности, основная функция

которой – развитие» [5. С. 153–157]. Д.В. Григорьев отмечает: «Воспитание в современных условиях предполагает активное социальное взаимодействие взрослых и детей в сфере их совместного бытия (со-бытия). Результатом является духовное взаимообогащение, взаиморазвитие взрослого и ребенка...» [6]. Н.Б. Крылова отмечает, что «...событие – это открытие смысла происходящего для каждого субъекта и общего обновленного смысла для взаимодействующих в данном действии субъектов» [7. С. 167–168].

Следовательно, вновь повторимся, что со-бытийный подход к воспитанию предусматривает ценностно-смысловое взаимодействие взрослых и детей, которое возможно лишь в сфере их совместного бытия (со-бытия), а результатом воспитания будет возникающее общее ценностно-смысловое пространство, которое направляет личностное самоопределение и развитие участников.

Как общественный феномен детско-взрослая общность задает систему жизненных установок, формирование жизненных ценностей и смыслов, поддерживает процесс социализации. Большое значение имеют преобладающие в общности ценности и смыслы, личная позиция и ценности взрослого. Для школьников важен круг близких людей, единомышленников, чья позиция является близкой и одновременно помогает осмыслить и проявить собственную. Для школьников значимы ситуации взаимодействия со сверстниками и взрослыми, выводящие на самоопределение, понимание своих смыслов [8]. Проявление единого ценностно-смыслового пространства в со-бытийной детско-взрослой общности происходит через открытое позиционное взаимодействие участников, где каждый может высказать свое мнение, услышать и прояснить позицию другого, сравнить и осознать разные мнения и позиции, вследствие чего им осознаются и определяются своя позиция и ее ценностные основания.

Кроме того, ценностно-смысловое пространство, которое зарождается в совместной деятельности (учебной, трудовой, художественной, спортивной, игровой, социально значимой и пр.), стимулирует проявление со-бытийной детско-взрослой общности. Педагоги и воспитанники захвачены происходящим, заинтересованы в общем результате, знают цель деятельности для всех, осознают личный смысл в общей деятельности. Совместность предусматривает, что каждый осознает свою общность со всеми, что без него результат не будет получен, деятельность теряет эффективность. Совместная деятельность зарождает открытость в отношениях, общность целей и идей, проявляет близкие интересы и увлечения. Единое ценностно-смысловое пространство является сущностной характеристикой детско-взрослой общности, проявляет ее со-бытийные свойства.

Событийный подход к воспитанию порождает введение нового принципа воспитания, принципа со-бытийности. Если рассматривать принципы воспитания как ведущие идеи, следование которым помогает лучшим образом организовать процесс воспитания, достичь поставленных целей, то наиболее важными для воспитания будут идеи, отражающие суть человеческих отношений. Принцип со-бытийности – это

принцип формирования воспитывающих отношений, значимого опыта ценностно-смыслового взаимодействия педагога и воспитанников.

Можно выделить следующие правила существования принципа со-бытийности в воспитании:

- воспитание и развитие человека происходит прежде всего через взаимодействие и взаимоотношения с другими людьми; необходимо, чтобы педагог и ребенок были заинтересованы в данном взаимодействии, в котором проявляются общие гуманистические ценности и смыслы, общее поле мысли и совместной деятельности;

- воспитательный процесс должен строиться в соответствии с интересами и стремлениями детей, педагог должен ориентироваться не на заранее определенные цели и методы работы, а на актуальное настоящее ребенка, на непосредственный процесс взаимодействия с воспитанниками;

- воспитание – это выход в со-бытийную детско-взрослую общность; со-бытие может возникнуть спонтанно, но педагог не может полагаться на случай, он должен уметь выстраивать со-бытийные ситуации, проявлять и инициировать со-бытийную общность с воспитанниками;

- со-бытие помогает каждому участнику взаимодействия открыть личный смысл происходящего для себя, стимулирует самоопределение и осознанную самореализацию в общей деятельности, одновременно дает ощущение своей причастности к общему, выводит на появление общего обновленного смысла, общих ценностей, единого ценностно-смыслового пространства;

- воспитывающее взаимодействие должно инициировать и удерживать гуманистические ценности и смыслы, которые педагог закладывает в ситуацию взаимодействия, проявляет и удерживает в ней.

Со-бытийное воспитание задается *не от внешних целей, методов и технологий (которые давно устарели), а от реальности взаимодействия с детьми в настоящем, где обнаруживаются запрос детей, их интересы и стремления в проявляемых инициативах, звучащих позициях и пр.* О.С. Газман отмечал, что воспитание – *живой процесс, «...воспитание опирается на реальные межличностные социальные отношения, процессы, явления как живые, естественные события окружающей человека действительности, способные вызвать эмоциональные переживания...»* [9. С. 23].

Со-бытийный подход к воспитанию предусматривает умение педагога понимать современную реальность детей, их интересы и склонности, умение моделировать и выстраивать взаимодействие с воспитанниками как со-бытийные ситуации, стимулируя и поддерживая у школьников рождение новых личных смыслов, понимание себя и мира в новых условиях. Со-бытийная ситуация – это образовательная ситуация, в которой воспитанник ищет «образ человеческий» в себе, открывает новые знания о себе, проявляет лучшие свои качества, осознает и принимает это как личную ценность. Со-бытие предусматривает проявление со-бытийной детско-взрослой общности, где рождаются важные смыслы, важное понимание себя и мира.

Со-бытийная детско-взрослая общность, со-бытийная ситуация – это импульс для изменений в ценностно-смысловой сфере воспитанника, она стимулирует рефлексию своего прежнего опыта и осознание нового, его значения для себя. В основе моделирования и проявления со-бытийной ситуации должна лежать свобода ребенка. По О.С. Газману, «...внутренняя свобода субъекта как свобода воли: “хочу” (потребности, интересы), “могу” (творческая способность деятельности), “надо” (моральный закон в себе)... как внешние условия для самовоплощения свободы развития личности ребенка, для саморазвития» [9. С. 11].

В.А. Караковский большое значение придавал педагогическим ситуациям: «Из современных методик воспитания хотелось бы особо отметить метод педагогической ситуации. Ситуация – это стечение обстоятельств, действующее на ребенка не в лоб, а опосредованно, косвенно, порой – совершенно незаметно. Погружение в ситуацию можно сравнить с эффектом свежего огурца в рассоле...» [10. С. 66].

Следовательно, цель воспитания в со-бытийном подходе – моделирование и проявление педагогом образовательной со-бытийной ситуации для воспитанника, поддержка его стремления к самоопределению и саморазвитию, способности осознать и отстаивать собственную позицию, свои убеждения и ценности, находить способы самореализации. Со-бытийная ситуация выступает как средство и цель воспитания. Со-бытийная ситуация – это ситуация взросления воспитанника, его внутреннего роста, проявление и осознание им своей субъектности [11]. Процесс воспитания предполагает проявление со-бытийной детско-взрослой общности с воспитанниками на основе реальных жизненных ситуаций.

Со-бытийную ситуацию можно рассмотреть как значимое событие, встречу с другим человеком (другими людьми, даже ранее знакомыми, но проявляющимися совершенно по-другому в данной ситуации), которая надолго остается в памяти и продолжает развивать человека после того, как в реальном пространстве и времени уже не существует. На жизнь человека, особенно ребенка, сильно влияют такие со-бытийные, значимые встречи с людьми, возникающая общность с ними.

Феномен со-бытийных ситуаций хорошо представлен в работах А.С. Макаренко, он описал «метод взрыва» – проявление ситуации с сильными переживаниями участников, отдельного воспитанника и целого коллектива совместно, в которой меняется отношение воспитанника к самому себе, к миру. Отмечая роль «метода взрыва» в целостном процессе воспитания коллектива и отдельной личности, А.С. Макаренко пишет: «...Я никогда не придавал особенного веса эволюционным путям. В опыте своем я убедился, что как бы здорово, радостно и правильно ни жил коллектив, никогда нельзя полагаться только на спасательное значение одной эволюции, на постепенное становление человека... 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... я не имел право организовывать такие взрывы, но, когда они происходили в естественном порядке, я видел и научился учитывать их великое значение» [12. С. 177–178]. По-видимому, со-бытийная общность как значимая и эмоционально проживаемая школьниками ситуация имеет много общего с предложенным А.С. Макаренко методом взрыва.

Без собственных переживаний, своего опыта постижения ценности во внутреннем мире воспитанника не приживутся, педагог не может навязать ценность извне. В воспитательном процессе важно проявлять ситуации, где ценность порождается, становится актуальной для воспитанников, приобретает для них личный смысл. В.А. Караковский пишет о значимости особой субъективной реальности, которую могут создавать педагоги совместно с детьми: «Поэтому мы можем... создавать субъективную реальность... которая существует как будто бы внутри большого социума, но живет и строится по своим, другим правилам и законам... Наши сборы – это община. И мы переносим то, что так нравится ребятам на сборах, в повседневную жизнь школы. И эта жизнь строится по законам гуманности, честности (стараясь не врать друг другу), уважения человека к человеку, дружбы, братства. Мы организуем в школе как бы “инобытие” по сравнению с тем, что делается за стенами школы. Это не борьба с социумом. Это, повторяю, один из вариантов проживания жизни, опыт социального, человеческого взаимодействия, которого не хватает в той реальности, а детям он по природе совершенно необходим. И мы в эту реальность их погружаем, они ею пропитываются...» [10. С. 46–47].

Со-бытийная ситуация как образовательная несет в себе напряжение, энергию жизненного поиска и осмысления, пробуждает интерес и активность воспитанника. Напряжение задается значимой для участников проблемой, вокруг которой разворачивается ситуация и которая требует решения, характером проблемного позиционного взаимодействия между участниками, пробуждающим интерес и открытые позиции участников. Со-бытие учить мыслить, осознавать и отстаивать свои ценности и смыслы, свою позицию. С.Д. Поляков отмечает: «Наше современное общество весьма дифференцировано в своих взглядах, позициях, интересах. Взаимодействие, столкновение интересов, убеждений, позиций – это нормальная современная реальность. И если мы хотим формировать человека, способного жить в таком обществе... необходимо создавать проблемные ситуации, требующие от школьников анализа сложных явлений, определения, защиты своих позиций и умения конструктивно взаимодействовать с иными позициями» [13. С. 108].

Напряжение в со-бытийной ситуации, со-бытийной детско-взрослой общности складывается через возникновение в ней бинарной оппозиции «Я–Мы». Каждый участник взаимодействия проявляет свое Я, ощущает свою отдельность от других и осознает свою позицию. Одновременно возникает чувство Мы: эмоциональная и смысловая общность участников, их сопричастность. Важно, чтобы эти процессы знал и понимал педагог, поддерживая во

взаимодействии с воспитанниками. Он должен одновременно видеть и направлять проявление и удержание эмоционально-психологических связей с воспитанниками, между ними (взаимный интерес, взаимопонимание, общее эмоциональное проживание ситуации), их личное включение и причастность к происходящему, а параллельно стимулировать осознание и проявление индивидуальной позиции каждым, личное отношение к совместной деятельности, ее целям и результату. Позиция выступает как условный разрыв связей, перевод их в осмысленное отношение с учетом личных целей и смыслов.

По мнению В.И. Слободчикова, в со-бытийной общности всегда присутствует подвижный баланс связей и отношений: «Со-бытийная общность есть живое единство, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее сродство при внешней их противопоставленности... Со-бытийную общность необходимо отличать от симбиотической сращенности и формальной организованности. В симбиотической сращенности отношения практически отсутствуют, действуют только связи, именно поэтому для симбиоза характерна неразличенность его участников. В формальной организованности – другая крайность, здесь фактически отсутствуют связи... И только в со-бытийной общности совокупность связей и отношений находится в гармоническом единстве» [5. С. 155].

При со-бытийном подходе в воспитании современных школьников следует видеть и направлять процессы обособления (осознание своей отдельности, своего своего Я) и отождествления (возникновение причастности к позиции, ценностям других, возникновение чувства Мы) в их единстве, что переводит для воспитанников ситуацию взаимодействия в жизненную ценностно-смысловую плоскость, делает ее поистине со-бытийной. В неформальной со-бытийной общности со сверстниками и значимыми взрослыми воспитанник находит культурные образцы и формы для самоидентификации, одновременно осознавая свою личную позицию и находя близкие способы свободной творческой самореализации. Со-бытийную детско-взрослую общность образуют не статичные, определенные формализованные связи и отношения, а «живые» процессы, связанные с их образованием и разрушением.

Важной характеристикой воспитания в со-бытийном подходе следует считать ценностно-смысловое позиционное взаимодействие между педагогом и воспитанниками, порождающее со-бытийную детско-взрослую общность. При его организации следует соблюдать ряд требований: взрослые и дети, все участники выступают по отношению друг к другу как ценность, являются значимыми друг для друга, равны в праве проявить и отстаивать свою позицию; взаимодействие проявляет и учитывает интересы и смыслы участников, внутренние мотивы; проявляется общий предмет взаимодействия, интересный и значимый для всех и каждого; ориентация взаимодействия на стимулирование и поддержку проявления личной позиции каждым; цель взаимодействия – актуализировать для участников индивидуальные смыслы, создать об-

щее пространство пересечения ценностей и смыслов, проявить общее ценностно-смысловое пространство.

В со-бытийном подходе к воспитанию отдельного внимания заслуживает рефлексивная плоскость события, в которую следует вывести взаимодействие с воспитанниками. Важно создавать условия, стимулирующие рефлексивные процессы во взаимодействии с воспитанниками, индивидуальную и коллективную рефлексия, что позволяет участникам соотносить разные позиции, осознавать свою позицию и других, понять и осмыслить себя со стороны, увидеть, что меняется в себе самом во взаимодействии с другими.

Н.Г. Алексеев [14] подчеркивал, что образовательная технология должна быть именно образовательной, а не технико-предметной. Получаемые на ее основе результаты – знания, умения и навыки – должны вводить обучающихся в «человеческую размерность», обращать и продвигать в ней. Иными словами, образовательные технологии, в частности моделируемая образовательная ситуация, в качестве одной из целей должна иметь развитие способности школьников к рефлексивному мышлению. Рефлексия позволяет вывести педагога и воспитанников из погруженности в процесс взаимодействия, дает им возможность взглянуть на него со стороны (определить свои приоритеты, ценности, позиции), определить задачи, которые каждый из них может решить в данном взаимодействии. Через рефлексивные процессы ситуация становится образовательной для ее участников, рефлексия стимулирует проявление нового образа своего Я, новый осознанный образ мира в самом широком контексте.

С 2006 г. по настоящее время основная опытно-экспериментальная работа в данном направлении ведется на базе МБОУ «Гимназия № 33» г. Ульяновска, в 2014–2017 гг. работа велась на базе ГБПОУ «Педагогический колледж № 18 Митино» г. Москвы, кроме того, на уровне разовых мероприятий и исследования отдельных педагогических образовательных ситуаций как со-бытийных участвовали школы Москвы, Ульяновска и Ульяновской области, студенты Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова.

Целью опытно-экспериментальной работы являлось выявление и обоснование педагогических условий проявления со-бытийной детско-взрослой общности в образовательном пространстве школы (колледжа, вуза).

Методами исследования служили: анкетирование (по многочисленным разработанным авторским анкетам под конкретные задачи исследования) непосредственных участников со-бытий (взрослых, школьников, студентов) – на отдельных этапах со-бытия, сразу после него, через определенный промежуток времени; психологические диагностики – социометрия, ЦОЕ, диагностика психологического климата; включенное наблюдение; изучение и обобщение педагогического опыта; анализ собственной педагогической деятельности; рефлексия всех воспитательных дел в рамках ОЭР; фиксация результатов и трудностей (на разных уровнях).

Отдельно следует выделить метод моделирования и реализации условий проявления школьных дел как

событий, выход их в пространство со-бытийной детско-взрослой общности. Проводились детальная рефлексия всех воспитательных мероприятий, фиксация результатов (на разных уровнях), фиксация трудностей (на разных уровнях) и негативных тенденций, а также моделирование педагогических ситуаций как со-бытийных, образовательных для ребенка, с последующим тщательным анализом полученных результатов.

Направлениями опытно-экспериментальной работы были работа с педагогами и работа с образовательной организацией. Работа с педагогами включала:

- формирование исследовательской группы педагогов-участников эксперимента;
- проведение обучающих научно-методических и проблемных семинаров (исходя из трудностей реализации) с педагогами в рамках опытно-экспериментальной работы;
- индивидуальное консультирование педагогов-участников эксперимента с выходом в рефлексия своих успехов и возникающих трудностей;
- работу творческих групп педагогов по моделированию и проявлению детско-взрослых общностей (разного уровня и масштаба) на основе открытого позиционного взаимодействия между участниками (педагогами, детьми и студентами).

Работа на уровне школы (колледжа):

- создание условий для проявления ДВО в школе: на уровне общешкольных дел и их творческой подготовки, на уровне индивидуального взаимодействия с ребенком, работы с классом (клубом или секцией), через проявление межвозрастных общностей, включающих школьников разных возрастов, посредством организации шефской работы и пр.;
- раскрытие потенциала ДВО в воспитании и развитии личности школьника, поддержка его самоопределения, отношения к миру, к людям, к самому себе;
- формирование демократического уклада школы как основы гуманистических отношений: развитие системы ученического самоуправления и общественного управления школы;
- моделирование и апробация новых форм и способов организации совместной деятельности детей и взрослых с выходом в со-бытийную детско-взрослую общность: в разных видах деятельности (исследовательской, спортивной, художественной, трудовой и пр.), на разных уровнях ее организации, в различных формах проведения общих дел и праздников в школе, при ориентации на общие интересы и принципы со-бытийности;
- разработка системы общешкольных дел на принципах коллективной творческой деятельности, главным из которых являются межвозрастной сбор, поддержка традиций гимназии;
- поддержка детских инициатив, самостоятельных проектов, создание кратковременных разновозрастных детско-взрослых общностей под новую творческую задачу, включающих обучающихся, педагогов, родителей и приглашенных;
- формирование открытых связей и отношений с родителями учащихся: проявление общих позиций по отношению к задачам обучения, воспитания и развития ребенка, определение направления сотрудниче-

ства родителей и педагогического коллектива школы для решения данных задач.

В пространстве школьной жизни организуются такие дела, которые становятся для детей событием: яркие, волнующие, выводящие нашу жизнь из рамок повседневного и привычного. Таким образом, меняется профессиональная деятельность педагога-воспитателя, он ориентируется не на жесткий план воспитательной работы, а на живую ситуацию взаимодействия с учениками.

Дела могут быть разными: по направлениям деятельности (исследовательская, спортивная, художественная, трудовая и пр.), по уровню организации (с малой группой школьников, в классе, в клубе или секции, в школе, гимназии или даже микрорайоне, в городе), по форме проведения, по длительности прохождения (от разрешения конкретной проблемной ситуации или одного классного часа до большого общешкольного события, которое длится целую четверть).

Важно, чтобы дело строилось, с одной стороны, на общем интересе взрослых и детей, их единой целевой устремленности, с другой – отражало индивидуальные смыслы каждого в совместной деятельности. Дела могут родиться по инициативе отдельного ребенка или группы школьников. Вокруг инициаторов при поддержке педагога создается кратковременная детско-взрослая общность, включающая инициаторов, равнодушных к идее школьников и педагогов, родителей и даже приглашенных (если они нужны для реализации идеи).

Общность формируется самими участниками в свободном общении равных субъектов, здесь нет предписанных норм и правил, они создаются самими участниками в открытом межпозиционном диалоге, в интересной, «захватившей» всех деятельности.

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, при преподавании отдельных предметов, выводя их на межпредметный уровень; при работе с классом и отдельными учениками; при работе со школьным самоуправлением, 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 рефлексию сделанного дела и понимание его значения, через анализ ситуации в классе. Своевременно начатый и хорошо выстроенный разговор с ребятами часто и 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 привнесен-

ным извне, а рожденным по инициативе и предложениям самих воспитанников. Выстраивать его можно через различные дискуссионные формы, обсуждение фильмов и книг, ситуаций из жизни и пр. Здесь важно, какую тему выбираем (ее актуальность и значимость, жизненность), кто ведет разговор (хорошо, когда взрослый и воспитанник на равных), какие вопросы задаем, как проблематизируем суждения и высказывания ребят, какие акценты расставляем, как сталкиваем и уточняем позиции. Не менее важно, в какой атмосфере проходит общение, она должна быть доброжелательной и одновременно интеллектуально напряженной, участникам должно быть интересно общаться друг с другом и со 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. Сюда же относятся все педагогические методы и технологии воспитания, которыми владеет педагог и с помощью которых он выстраивает взаимодействие. Образовательный материал призван пробудить интерес воспитанников, 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.) до более длительного, если в классе сложился сильный коллектив со своими традициями, общей значимой деятельностью и совместной интересной жизнью. В любом случае воспитательное событие остается в субъективном мире человека (после того как в реальности оно уже закончилось) как значимое переживание и опыт, присвоенные ценности и смыслы, оно задает эталон человеческих отношений в воспитательном процессе.

На основе опытно-экспериментальной работы были выделены задачи педагога при проявлении и удержании со-бытийных ситуаций, со-бытийной детско-взрослой общности с воспитанниками:

- 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.

В заключение отметим, что важность со-бытийного подхода в воспитании обусловлена тем, что он строится на детско-взрослой общности, когда внешние условия находят резонанс с внутренним миром человека, его ценностями и смыслами. После того как со-бытийная детско-взрослая общность разрушена в реальных пространстве и времени, она остается в субъективном мире человека как «реперная точка», удерживающая значимый опыт отношений и деятельности, ценностно-смысловые жизненные ориентиры. Она может достаточно долго осмысливаться и переживаться отдельными участниками, находить отражение в самореализации воспитанников, проявить новую со-бытийную ситуацию для всех.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. К философским основам гуманитарных наук [в сокращении] // Собрание сочинений. М. : Русские словари, 1996. Т. 5. С. 7–10.
2. Шустова И.Ю., Демакова И.Д. Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип со-бытийности в воспитании // Педагогическое искусство : научно-практический журнал. 2017. № 2. С. 100–108.
3. Детская общность как объект и субъект воспитания / под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. М. : Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 324 с.
4. Селиванова Н.Л., Степанов П.В., Шакурова М.В. Научная школа Л.И. Новиковой // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 1. С. 37–45.
5. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. 2-е изд., перераб. и доп. Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2005. 272 с.
6. Григорьев Д.В. Событие воспитания и воспитание как событие // Вопросы воспитания. 2007. № 1. С. 90–97.
7. Крылова Н.Б. Культурология образования. М. : Народное образование, 2000. 272 с.
8. Shustova I.Y. A community of children and adults as a condition of the development of the value-semantic orientation of a child // Psychology (Savannah, GA). 2003. Т. 1, № 28. С. 51.
9. Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М. : МИРОС, 2002. 296 с.
10. Караковский В.А. Воспитание для всех. М. : НИИ школьных технологий, 2008. 240 с.
11. Шустова И.Ю. Воспитание «от ребенка» // Педагогика. 2015. № 8. С. 53–58.
12. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 1988. 264 с.
13. Поляков С.Д. Психопедагогика школы. Ульяновск : УлГПУ, 2011. 262 с.
14. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М. : ИПИ РАО, 2002.

Статья представлена научной редакцией «Педагогика» 12 мая 2018 г.

A Co-Existence Approach to Character Building at School

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal, 2019, 438, 186–193.

DOI: 10.17223/15617793/438/25

Inna Yu. Shustova, Strategy and Theory of Personality Social Education Center of the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education (Moscow, Russian Federation). E-mail: innashustova@yandex.ru

Keywords: character building; co-existence; co-existent communion of children and adults; learning situation; axiological space; positional interaction; reflection.

The aim of this article is to present the summary of a multi-year research of the phenomenon called “communion of children and adults based on co-existence” and its role in modern education. This research was carried out by means of modeling and maintaining communions of children and adults based on co-existence (with varied duration, group structure and content of activities) in interactions with schoolchildren and students in which each participant could bring their personality into the common value-based space. Particular attention was focused on the reflective process of the participants and on the in-depth analysis of the experience by the organizers. The author considers it necessary to introduce the term “co-existent communion of children and adults” into pedagogy as a new tendency in the development of the collective character building concept. In terms of character building, co-existence implies an institutionally arranged reality of axiological child-adult interaction, in which children acquire universal human values and meanings and reach a new level of understanding themselves and the world around them. The result of the study is the rules of co-existence approach in education the author formulated. (1) A person’s character building and development occurs mostly through interaction and interrelationship with other people. It is vital that both the teacher and the child should be interested in such interaction which reveals common humanistic values and meanings, a shared space for thought and joint activity. (2) The character building process must be designed taking children’s interests and aspirations into consideration. The teacher should consider the child’s actual present and the current process of teacher-child interaction rather than the pre-determined goals and methods of teaching. (3) Co-existence helps each participant to discover their personal meaning of what is going on around, stimulates self-determination and conscious self-realization in joint activity while offering the feeling of belonging to the communion and revealing the renewed shared meaning, shared values and a common axiological space. A separate result should be highlighted: the co-existence approach to character building is based on the co-existent communion of children and adults. The co-existent communion of children and adults is related to situation-based means of character building. Under certain conditions, the teacher can see the possibility when the communion starts and reveals itself, while the teacher intensifies this communion and strengthens it in the participants’ minds by means of reflection. Such interaction creates an educational situation by encouraging and supporting the students’ development of new personal meanings as well as understanding of themselves and the world around. Co-existence as an educational situation is some sort of an impulse for deep-set changes in the student’s axiological sphere leading to the reflection of one’s prior and new understanding experience and its meaning. A co-existent educational situation serves as both the means and goal of character building.

REFERENCES

1. Bakhtin, M.M. (1996) *Sobranie sochineniy* [Collected Works]. Vol. 5. Moscow: Russkie slovari. pp. 7–10.
2. Shustova, I.Yu. & Demakova, I.D. (2017) Pedagog kak vospitatel': znachimye kharakteristiki vospitatel'noy deyatel'nosti, printsip so-bytiynosti v vospitanii [The teacher as an educator: significant characteristics of educational activities, the principle of co-existence in education]. *Pedagogicheskoe iskustvo – Pedagogical Art.* 2. pp. 100–108.
3. Selivanova, N.L. & Sokolova, E.I. (eds) (2012) *Detskaya obshchnost' kak ob'ekt i sub'ekt vospitaniya* [Children's communion as an object and subject of education]. Moscow: Izdatel'skiy tsentr IET, FGNU ITIP RAO.
4. Selivanova, N.L., Stepanov, P.V. & Shakurova, M.V. (2014) Scientific School of L.I. Novikova: basic ideas and development prospects. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 1. pp. 37–45.
5. Slobodchikov, V.I. (2005) *Ocherki psikhologii obrazovaniya* [Essays on the psychology of education]. 2nd ed. Birobidzhan: Birobidzhan State Pedagogical Institute.
6. Grigor'ev, D.V. (2007) Sobytie vospitaniya i vospitanie kak sobytie [Event of education and upbringing as an event]. *Voprosy vospitaniya.* 1. pp. 90–97.
7. Krylova, N.B. (2000) *Kul'turologiya obrazovaniya* [Culture studies of education]. Moscow: Narodnoe obrazovanie.
8. Shustova, I.Y. (2003) A community of children and adults as a condition of the development of the value-semantic orientation of a child. *Psychology.* 1(28). pp. 51.
9. Gazman, O.S. (2002) *Neklassicheskoe vospitanie: ot avtoritarnoy pedagogiki k pedagogike svobody* [Non-classical education: from authoritarian pedagogy to the pedagogy of freedom]. Moscow: MIROS.
10. Karakovskiy, V.A. (2008) *Vospitanie dlya vseh* [Education for all]. Moscow: NII shkol'nykh tekhnologiy.
11. Shustova, I.Yu. (2015) Education "from the child". *Pedagogika.* 8. pp. 53–58.
12. Makarenko, A.S. (1988) *Kollektiv i vospitanie lichnosti* [The collective and the education of the individual]. Chelyabinsk: Yuzh.-Ural. kn. izd-vo.
13. Polyakov, S.D. (2011) *Psikhopedagogika shkoly* [Psychopedagogy of school]. Ulyanovsk: Ulyanovsk State Pedagogical University.
14. Alekseev, N.G. (2002) *Proektirovanie usloviy razvitiya reflektivnogo myshleniya* [Designing the conditions for the development of reflective thinking]. Abstract of Psychology Dr. Diss. Moscow.

Received: 12 May 2018