



Р. В. Соколов

**УЧАСТИЕ НАСЕЛЕНИЯ
В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ
ПО МЕСТУ ЖИТЕЛЬСТВА**

Учебно-методическое пособие
по социальной педагогике

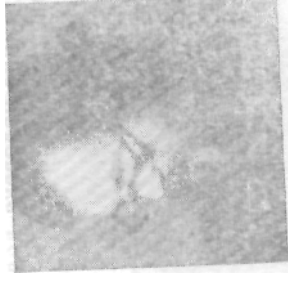
МОСКВА, 1993

Торопецкая типография принимает заказы на изготовление полиграфической продукции: бланки, этикетки, договора, брошюры и книги.
Адрес: 172850 Тверская область, г. Торопец,
ул. Октябрьская, д. 53. Типография.
Телефоны: 2-19-43, 2-10-42.

Автор благодарит работников типографии за внимательное отношение и помощь в решении многочисленных проблем, связанных с воспроизведением иллюстративного материала.



Научная консультационно-внедренческая фирма «Социнновация»
Кафедра «Социальные инновации» Института молодёжи



Р. В. СОКОЛОВ

УЧАСТИЕ НАСЕЛЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ПО МЕСТУ ЖИТЕЛЬСТВА

**Учебно-методическое пособие для участников
общественно-педагогического движения**

(На материалах отечественного общественно-педагогического движения Щёлковского городского многопрофильной подросткового клуба «Орион», московских форпостов коллективного освоения культуры, семейно-педагогических клубов и Первой опытной станции по внешкольному воспитанию)

Москва, 1993 г.

Переведено в электронный вид
в Педагогическом музее А.С. Макаренко в феврале 2013 г.
к 70-летию автора и по его разрешению
(часть снимков не воспроизводится)

ПОСВЯЩАЕТСЯ ПАМЯТИ С. Т. ШАЦКОГО



Воспитание человека должно быть воспитанием его самодетельности.

Если ставить перед школой задачу участия в строительстве жизни, то надо согласиться с тем, что школа одна выполнить её не может. Она её может выполнить лишь с теми элементами социальной жизни, которые в широком смысле воспитывают детей – это семья, детское общество и общественные организации. И надо учиться работать вместе с ними.

С. Т. ШАЦКИЙ

Рецензент и автор предисловия Президент международной Ассоциации «Воспитание», заслуженный учитель ЧР, доктор педагогических наук, профессор Московского государственного педагогического университета Ю. П. СОКОЛЬНИКОВ.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Президент Ассоциации «Воспитание»,
Научный консультант Первой опытной
станции по внешкольному воспитанию,
Заслуженный учитель ЧР, доктор
педагогических наук, профессор
Ю. П. Сокольников.



Автор пособия – руководитель Научно-методического центра по проблемам социальной педагогики и организации внешкольной социализации детей по месту жительства Российского института культурологии Российской Академии наук. Но это пособие – не плод кабинетных размышлений Р. В. Соколов более 30 лет занимается практической работой по организации детского досуга. И кем бы он ни работал в разные годы (рабочим или педагогом, вожатым или методистом пионерского лагеря, учителем в школе или воспитателем комнаты школьника при жилищном хозяйстве, заведующим детским сектором районного Дома культуры или старшим методистом Центрального Дома культуры железнодорожников, руководителем Первой опытной станции по внешкольному воспитанию или старшим научным сотрудником НИИ) – он всегда старший друг ребят. Всегда на переднем крае общественно-педагогического движения. Всегда энтузиаст «педагогики сотрудничества». Всегда исследователь и экспериментатор. Всегда в поисках новых и более эффективных форм приобщения к культуре детей и подростков.

Познакомившись с «коммунарским движением» в 1964 г., Р. В. Соколов стал его активным участником. Участвовал во многих «всесоюзных коммунарских сборах», сам создавал коммунарские и подобные им подростковые клубы, искал новые организационные формы внешкольной работы с подростками, адекватные быстро меняющейся в стране социокультурной ситуации. Изучал опыт С. Т. Шацкого. А. С. Макаренко, самых разных энтузиастов внешкольного воспитания. Со временем Р. В. Соколов стал обладателем обширной коллекции уникальных материалов по общественно-педагогическому движению, организатором микрорайонных методических центров по организации досуга.

В 70-е годы Р. В. Соколов – организатор и комиссар первого экспериментального студенческого педагогического отряда (ЭСПО) нынешнего МГПУ и созданного этим отрядом микрорайонного клубного центра нового типа – Форпоста культуры им. С. Т. Шацкого. Этот отряд получил широкую известность и стал родоначальником движения педагогических отрядов 70-х годов. О нём был снят большой телевизионный фильм «У нас во дворе» и показан в телесериале «Ребячьи комиссары».

Снимок 1974 года. Р. В. Соколов рассказывает коллегам по педотряду о ходе работы над рукописью учебного-методического пособия «У нас во дворе».

В конце 70-х и начале 80-х годов Р. В. Соколов – организатор семейно-педагогических клубов и студенческого клуба творческой педагогики «Энтузиаст».

С середины 80-х годов основной работой Р. В. Соколова становится работа методическая, но он продолжает и опытно-экспериментальную работу. Занимается организацией микрорайонного детского клуба «Ровесник», социальнопедagogического комплекса и на их базе – Первой опытной станции по внешкольному воспитанию в микрорайоне муниципального округа «Марьяна роща» Северо-восточной префектуры города Москвы.

Р. В. Соколов – член президиума правления Ассоциации «Воспитание», консультант научной консультационно-внедренческой фирмы «Социновация», преподаватель кафедры «Социальные инновации» Института молодёжи. Участвует в работе консультативного совета Комитета по делам семьи и молодёжи Правительства Москвы, в работе Ассоциации исследователей и руководителей детского движения.

Так что для общественно-педагогического движения, о котором пишет Р. В. Соколов, он не посторонний наблюдатель. А описание и анализ в пособии собственного опыта Р. В. Соколова не только правомерно, но и является ценной особенностью пособия. Попытка раскрыть в пособии проблемы детского досуга и привлечения к его организации населения через современные научные представления о социализации человека и его самореализации, через историю общественно-педагогического движения и через анализ собственной многолетней опытно-экспериментальной работы представляется плодотворной.

Важно и то, что все основные идеи и положения пособия были предварительно апробированы его автором на различных конференциях и в форме статей опубликованы в философских, социологических, психологических и педагогических научных сборниках.

Чтение некоторых страниц может вызвать затруднения у неподготовленного читателя, но пусть это его не смущает, ведь автор пытается анализировать описываемые явления в их развитии и с позиций разных наук. Это с неизбежностью осложняет и язык пособия и структуру изложения материала.

Когда готовилось первое издание этого пособия мы надеялись, что книга окажется полезной для работников учреждений культуры, социальных работников, родителей. Интерес читателей, проявленный к ней, оправдал наши ожидания и помог подготовить второе издание.

Р. В. Соколов уточнил формулировки, добавил новый фактический материал, обновил и добавил иллюстрации.

Считаем, что второе издание не только исправленное и дополненное, но и значительно улучшенное.

Концерт на традиционном детском празднике микрорайона «Марьяна роцца», самостоятельно организуемом ежегодно с 1986 года.

ВВЕДЕНИЕ

Проблема участия населения в организации досуга детей и подростков, в их воспитании актуальна для всех стран, поскольку в условиях глобального усложнения социокультурной жизни особую важность приобретают активность и самостоятельность населения в организации собственной среды, а имеющиеся традиционные формы социализации не соответствуют этим условиям. Для всех стран является насущным определение теоретических основ приобщения к культуре подрастающего поколения, научных основ процесса освоения детьми и подростками культуры (как культурного наследия и культурной среды), разработка новых моделей социализации детей, соответствующих динамичным социокультурным условиям.

В условиях кризисного состояния социокультурной жизни России эта проблема актуальна не столько в аспекте развития и модернизации, сколько – элементарного выживания, приостановления процесса, названного академиком Д. С. Лихачёвым «культурным одичанием»¹.

Что мы имеем в виду, когда говорим о выживании? Прежде всего явления и процессы, связанные с нашим подрастающим поколением. Явления, которые по роду своей деятельности виднее учёным-криминологам.

Теперь уже не только публицисты, но и криминологи констатируют, что «некоторые наши идеологические концепции лопнули, как мыльные пузыри»².

Ими отмечается «беспомощность традиционных институтов социализации» и прежде всего

¹ Лихачёв Д.С. Культурное одичание // Известия, 1991, 24 мая. Карпец И. И. (доктор юрид. наук) Вступительное слово (Криминология о неформальных молодёжных объединениях. – М., 1990, с. 5.

² Заорянский (канд. юрид. наук) Истоки формирования неформальных молодёжных объединений. Там же, с. 14.

«кризис семьи»⁸. При этом говорится, что «главный канал социализации – семья – слабеет по сравнению с влиянием среды обитания»³, а «влияние школы на поведение несовершеннолетних»¹ это вообще «большая для криминологов тема»⁵. «Школа... не справляется со своими социальными функциями»⁶. Школа не выполняет своей функции – подготовки к жизни. Более того, сейчас участились случаи самоубийства так называемых трудных подростков»⁷. Именуется в виду «дидактогенные» самоубийства, т. е. самоубийства, связанные с плохой успеваемостью учеников и конфликтами с учителями.

Теперь криминологами признаётся, что «долгие годы ... предполагалось неограниченность воспитательных возможностей и «планового» вмешательства во внутренний мир человека»⁸, что «поведение воспитуемых расценивалось как сознательное только тогда, когда они выражали готовность подчинения»⁹, а «идеологизация воспитания была доведена до абсурда в формах наглядной агитации»¹⁰.

Эта «гипертрофия воспитательных функций, своего рода панпедагогизм захватил все основные общественные институты, проник в повседневную жизнь людей и оставил в ней заметные рубцы»¹¹.

Криминологи считают, что и «недоверие молодёжи по отношению к взрослым»¹ и «образование неформальных объединений молодёжи – альтернативный процесс неоправданно заорганизованности, стандартизации и регламентации воспитания». Исследования криминологов показывают, что «абсолютное большинство (более 75%) подростков (начиная с 11 – 12 лет), юношей и девушек проходит через эти стихийные группировки»¹³.

По некоторым исследованиям в группировках с асоциальной направленностью объединяется около 10% несовершеннолетних

¹ Левичева В. Ф. (доктор философ наук) Методологические страсти по неформалам. Там же, с. 21.

² Иванов Л. О. Неформальные молодёжные объединения – где норма и где пагология? Там же, с. 36.

³ Сибиряков С.Л. (канд. юрид. наук) Там же, с. 169.

^{4,6} Панкратов В. В. (канд. юрид. наук) Там же, с. 41.

⁷ Ермакова Н. В. (к. п. н.) Там же, с. 111

⁸⁻¹¹ Левичева В. Ф. Там же, с. 24-25.

¹² Сибиряков С. Л. Там же, с. 169,

¹³ Вааль Е. Н. (канд. юрид. наук) Там же, с. 130.

и молодёжи¹ и признано, что не только на Западе, но и у нас «существует молодёжная... контркультура, которая... находится в резком противоречии со всеми нашими установками»² и что «рост антисоциальных группировок опережает рост объединений положительной направленности»³, что «рекордными темпами повышается уровень преступности среди молодёжи»⁴, «идет её омоложение»⁵, что среди подростков «увеличивается рецидивная преступность»⁶, идёт «рост групповой преступности»⁷. «Темп прироста несовершеннолетних намного превышает темп прироста всей преступности»⁸.

«Наблюдается тенденция омоложения наркоманий»⁹ и другие тенденции: «оккупации» некоторыми группировками как «своей» территории по месту жительства, так и сферы учёбы и производства;¹⁰ «освоения» «новых форм преступной деятельности (рэкет, фарцовка, торговля девочками, выход на межрегиональные преступные связи и др.)»¹¹; повышение общественной опасности совершаемых подростками деяний, в том числе групповых»¹²; «эскалация напряжённости в групповых драках, нарастание неоправданной жестокости к вандализму»¹³; «более активное участие девушек-подростков в «дворовых командах», создание «чисто» женских противоправных группировок»¹⁴. Кроме того появляется «группы поклонников нацистской идеологии»¹⁵ и даже сатанистов»¹⁶.

Перечисленные негативные явления и тенденции – лишь один из аспектов усложняющейся социокультурной ситуации.

Что в этой ситуации предлагают криминологи?

Доктор юридических наук В. Д. Ермаков считает, что необходимо наращивать, укреплять позитивный потенциал досуговой сферы, рассматривать её в качестве одного из важнейших институтов социализации личности, особенно для наиболее трудных в педагогическом отношении детей и

См. Панкратов В. В. Там же, с. 12. ² Козлов Ю. Г. (к. юр. н.) Там же, с. 209.
³ Сибиряков С. Л. Там же, с. 175. ⁴ Лунеев В. В. (докт. юрид. наук) Дефицит самоуправления. Там же, с. 90. ^{5,7} Лунеев В. В. Там же, с. 92. ⁸ Лунеев В. В. Там же, с. 99. ⁹ Лунеев В. В. Там же, с. 93. ¹⁰ Вааль Е. Г. Там же, с. 140. ¹¹ Там же, с. 140. ¹² Сибиряков С. Л. Там же, с. 175. ¹³ Вааль Е. Г. Там же, с. 141. ¹⁴ Там же, с. 141. ¹⁵ Грибанов В. В., Телпов Э. П. Там же, с. 120. ¹⁶ Там же, с. 147. ¹⁷ Ермаков В. Д. Там же, с. 245.

подростков»¹. А доктор юридических наук В. В. Лунеев считает что «силы общества... надо направлять не на борьбу с жадной самозверждения подростков, не с их стремлением к самостоятельности и самореализации, а на изменение индивидуальных и групповых путей самореализации...»².

В. В. Лунеев спрашивает: «а как это сделать? Честно отвечаю: детально не знаю. На этот вопрос, видимо, более профессионально ответят психологи, педагоги, социологи, организаторы и воспитатели подростков»³.

Автор данного пособия – один из них. На основании своего собственного тридцатилетнего опыта по организации досуга детей и подростков (и изучения опыта общественно-педагогического движения) могу подтвердить, что «общество ищет реальные возможности для социально-полезной самореализации подростков и молодёжи»⁴ и что «при нормальной организации досуга происходит физическое развитие человека, снятие психического напряжения, познание окружающей действительности, удовлетворение актуальной потребности в общении, творческое обогащение личности»⁵.

А кроме того, социализация и самореализация детей «при нормальной организации» «позитивно формирует их личность, развивает интересы и способности, нравственные формы поведения, выработывает жизненные ориентации»⁶, «может успешно нейтрализовать те негативные влияния, которые дети и подростки испытывают в неблагополучной семье, в учебном или трудовом коллективе, а так же компенсировать им внимание, уважение, заботу, недополученные от родных и близких... выступать с активной позиции решать общественно значимые и общественно полезные задачи»⁷.

Ответу на вопрос: как всего этого можно добиться в организации досуга и посвящена эта работа. Кроме того, в пособии делается попытка показать как в организации такого воспитания участвует само население. Как создаются такие досуговые «субкультурные объединения» позитивной направленности и как силами общественной «инициировались» позитивные тенденции в подростково-молодёжном движении, которые мы «в рабочем порядке» называем «субдвижениями».

Замысел такого пособия возник давно и одна из первых

¹ Ермаков В. Д. Там же, с. 245.

² Лунеев В. В. Там же, с. 109.

³ Там же. ⁴ Там же, с. 101.

⁵ Ермаков В. Д. Там же, с. 244.

⁶ Ермаков В. Д. Там же, с. 245. ⁷ Там же.

его редакций была написана девять лет назад. Но оказалось, что соединить в одной книге материалы, написанные для философских, психологических, психологических и педагогических сборников очень непросто. Лежавшая в основе многолетняя опытно-экспериментальная работа была по своей сути исследованием не только «междисциплинарным», но, своего рода, исследованием из области «прикладном культурологии», требующим и своеобразного понятийного аппарата и соответствующих способов изложения материала.

Работе над пособием способствовала многолетняя практика чтения лекций для самых разных категорий воспитателей, проведение семинаров для педагогов-организаторов. С 1968 г. лекции для студентов институтов культуры и пединститутов. С 1989 г. регулярные лекции для слушателей институтов повышения квалификации руководящих и творческих работников культуры. Большой спецкурс «Отечественное общественно-педагогическое движение» был прочитан в ноябре 1990 г. в Тюмени на Курсах повышения квалификации работников культуры и в феврале 1991 г. в Магнитогорске для студентов педагогического института, позже – для социальных педагогов в ИПК работников образования Московской области, в Научно-методическом объединении «Творческая педагогика».

Структура пособия и краткое содержание. Первая часть «Наши методологические воззрения» посвящена вопросам теории и истории, вторая часть «Наш педагогический опыт» посвящена описанию многолетней опытно-экспериментальной общественно-педагогической работы. В первой главе первой части «Основные понятия и концептуальные подходы» не только уточняется «понятийный аппарат», но и предпринимается попытка помочь читателю избежать упрощённого понимания таких терминов как «социализация» и «самореализация», «воспитание». Здесь же излагаются взгляды авторов пособия на воспитание детей и подростков как на осваивание их в культуре и излагается концепция социального института, обеспечивающего условия для оптимального сочетания «социализации» и «самореализации» в процессе освоения детьми культуры. Концепция такого социального института позволяет сопоставлять с ним, как с некоторой «идеальной моделью» и к сравнительному анализу реально существовавших и ныне существующих «культурных объединений», организуемых взрослыми для детей и подростков в досуговой сфере.

Во второй главе «Общество и организация детского досуга» показывается роль общества в организации досуга детей и подростков (наша страна, XX век). При этом автор пытается показать роль общества как государства (и «официальных структур») и роль общества как общественно-педагогического движения с его «культурными объединениями»). В разные десятилетия их отношения складывались по-разному.

Вторая часть пособия «Наш педагогический опыт» посвящена более чем 30-летнему опыту внеклассной и внешкольной воспитательной работы автора пособия. Эта часть состоит из четырёх глав. В главе «Мотивы педагогической деятельности и опыт привлечения подростков к организации досуга 60-х годов» – очерк первых десяти лет опытно-экспериментальной работы по организации детского досуга.

Это этап работы, на котором вёлся поиск «организационных форм», представляющих собой не только «культурные объединения» детей и подростков, но и, так же, – своего рода «локальные педагогические системы», в которых экспериментально проверялись идеи, гипотезы, методы их организатора. (Поэтому последовательная серия «орформ» досуговых «культурных объединений», описываемая в этой главе, может рассматриваться и как подготовительный этап творческой социально-педагогической мастерской. Как своего рода этюды, предшествующие работе над большим «полотном» в творчестве художника.) Каждый из «социально-педагогических экспериментов» был самостоятельным по месту осуществления, времени проведения, составу ребят. Эксперименты «ставились» на базе различных учебно-воспитательных учреждений. Но они подчинялись в своей последовательности определенной исследовательской логике автора исследования и послужили основой для перехода к следующему этапу опытно-экспериментальной работы, который можно назвать «этапом созидательного многолетнего социально-педагогического эксперимента». Описание обоих этапов необходимо не только для понимания того, как возникла концепция и как она эволюционировала, но и для того, чтобы показать, как создаваемые «искусственно» детские сообщества становились всё более и более «естественными», обрели признаки «живых социальных организмов».

В главе «Опыт привлечения студентов к организации детского досуга 70-х годов» анализируется опыт создания (и вот уже 25-летнего развития) одного такого «живого социального организма»,

ЧАСТЬ I «НАШИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ»

ГЛАВА 1. ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ

В этом пособии используются и широко распространенные в обиходном языке термины и специальные (философские, социологические, психологические), употребляемые в специальной литературе (часто в весьма разных смыслах). Кроме того, оказалось необходимым (в предшествующих пособиях научно-публикационных авторов и в пособии) ввести несколько новых терминов для обозначения новых понятий, отражающих специфические аспекты описываемых явлений действительности, обобщаемого в пособии эмпирического материала и концептуальных подходов к его научному обобщению.

В связи с этим пособие начинается своего рода «толковым словарём», в котором читатель познакомится с используемым «понятийным аппаратом».

Помещённый в начале пособия «словарь» делает его менее «читабельным», но автор всё же настоятельно рекомендует не «пролистывать» первых страниц, т. к. «словарь» одновременно является и, своего рода, «введением в теорию коллективного освоения культуры», с позиции которой излагается основной материал пособия. Таким образом, знакомство со «словарём» – залог более правильного понимания читателем того, что автор хотел передать ему через это пособие.

* * *

*

Начнём с уточнения смысла терминов, включённых в название пособия и наиболее значимых для его понимания.

По названию пособия видно, что оно посвящено проблемам детского и подросткового досуга. Но о каком досуге идет речь? Прежде всего мы будем иметь в виду под досугом время, свободное от обязательных занятий в школе, от приготовления уроков, сна, еды, домашних обязанностей, т. е. то, что иногда называют «распорядимым временем».

Но нас досуг интересует не только и не столько как время для отдыха и развлечений (мы не отрицаем их полезности и им тоже будет уделено внимание в пособии). Нас досуг интересует как (пока ещё плохо используемое) потенциальное «пространство» для развития детей и подростков.

ставшего заметным явлением в социально-педагогическом движении. Это, «выросший» из подросткового клуба «Орион», первый экспериментальный студенческий педагогический отряд и созданный им микрорайонный Форпост культуры им. С. Т. Шацкого, ставший теперь Социально-производственным педагогическим комплексом (СППК) «Лужники». В главе подробно анализируется «жизнедеятельность» этого «социального организма» и его опыт привлечения студентов и населения к организации досуга детей, подростков, молодёжи.

В главе «Опыт привлечения родителей к организации детского досуга конца 70-х – начала 80-х годов» приводятся краткие описания работы «поискового» характера, осуществлённой на других «экспериментальных площадках».

В главе «Первая опытная станция по внешкольному воспитанию и её деятельность по привлечению населения к организации второй половины 80-х и начала 90-х годов» освещается опытно-экспериментальная продолжительная работа по привлечению населения к организации досуга последних семи лет, осуществляемая автором пособия и его коллегами в другом конце Москвы. Это краткий рассказ об опыте детского многопрофильного клуба «Ровесник», микрорайонного социально-педагогического комплекса «Содружество» и, созданной на их базе Первой опытной станции по внешкольному воспитанию – своего рода общественной благотворительной организации, по собственной инициативе взявшей за решение проблем детского и подросткового досуга, и ставшей основой рода микрорайонным социально-педагогическим комплексом, в котором одновременно решаются задачи практической организации досуга детей и подростков, задачи привлечения населения к организации досуга и повышения их «квалификации» в качестве бесплатных и оплачиваемых социально-педагогических работников, а также – задачи научно-методического обеспечения проводимой работы и её пропаганды.

В разделе «Заключение» даны основные выводы относительно возможностей привлечения населения к организации досуга детей и подростков и возможностей участия населения во внешкольной социализации детей, возможностей организационно-педагогической социокультурной самостоятельности населения. Здесь же даны и некоторые выводы, вытекающие из материалов текста пособия, а также – рекомендации, являющиеся итогом анализа других источников, которые перечислены в «Списке рекомендуемой литературы».

И как то, что это «досуговое пространство» наполняет.

Поэтому под организацией досуга мы будем иметь в виду не только организацию отдыха (пассивного и активного) и развлечения, но и организацию условий для многостороннего (в идеале – всестороннего) развития детей и подростков. То, что иногда называют «внешкольным воспитанием» или «внешкольной воспитательной работой». Но мы будем рассматривать не всю «сферу внешкольного воспитания», а преимущественно ту её часть, которая называется «внешкольной воспитательной работой по месту жительства. Не «по месту проживания», т. е. дома, а «по месту жительства», т. е. во дворе, в микрорайоне. И не во всяких дворах и микрорайонах, а лишь больших городов (т. е. таких, где нам приходилось вести практическую и опытно-экспериментальную работу).

На некоторых страницах будет рассказано и о работе «внеклассной» (т. е. об организации досуга в школе), и о организации досуга в интернате (т. е. «по месту проживания»), и о работе в загородных «колониях» и «лагерях», т. е. не о работе в городском микрорайоне, но эти страницы в пособии не главные, и автор не берётся давать рекомендации о работе в таких условиях.

Говоря о детях и подростках, мы будем им в виду возрастную группу от 4–5 лет до 18–19. (Когда будет необходимо, возраст будет уточняться).

Под населением, которое привлекается к организации досуга и которое само участвует во внешкольном воспитании, мы будем иметь в виду не только родителей, но и другие категории потенциальных «общественных воспитателей» (студентов, старшекласников, пенсионеров). Прежде всего будем иметь в виду интеллигенцию, которая будучи озабочена воспитанием подрастающего поколения, как показывает опыт, может заниматься организацией досуга детей и подростков не только у себя «по месту жительства», т. е. не всегда является населением того микрорайона, где ведёт работу с детьми.

Под привлечением населения к организации досуга детей и подростков мы будем иметь в виду:

1. **Деятельность тех, кто привлекает.** Это могут быть социальные педагоги (профессиональные работники культурно-просветительных и внешкольных учреждений, руководители детских и подростковых клубов, педагоги-организаторы учреждений жилищного хозяйства, организаторы внеклассной работы школ), а так же и «представители» общественно-педагогического движения, различных категорий общественной

имеющие желание и опыт такой деятельности;

2. **Деятельность тех, кого привлекают.** Это может быть их пассивная досуговая деятельность (пассивная в том смысле, что они «потребляют» услуги организаторов) и одновременно «практика» организации досуга».

3. **Результаты привлечения.** У тех, кого привлекают к организации досуга, они проявляются в способностях к организации своего досуга и организации досуга других;

4. **Конечный результат** («сверхзадача», «последствие») привлечения населения к организации досуга детей в деятельности самого населения (уже получившего опыт организации досуга) в привлечении к организации досуга тех, кто такого опыта пока ещё не получил, т. е. возникновение своеобразной «цепной реакции», которая является механизмом функционирования общественно-педагогического движения (в данном случае – организаторов досуга). Такой «конечный результат» не «пустая утопия» и не «голая мечта». В отечественном общественно-педагогическом движении такая «цепная реакция» осуществлялась многократно (что будет показано ниже).

Воспитанник клуба «Орион» Юра Берёзкин (справа) стал педагогом-организатором и работает им 23-й год. Его воспитанник Саша Подмазов (слева) тоже стая педагогом. Снимок 1974 г.

Поскольку нас интересует организация досуга как средство развития детей и подростков, то нам не обойтись без целого ряда терминов, которые используются философами, социологами, психологами и педагогами для обозначения того, что связано с развивающим воспитанием и условиями развивающего воспитания и вообще без термина «воспитание».

Наметилась тенденция (в среде педагогов-исследователей и «управленцев») избегать термин «воспитание». Это связано с тем, что долгие годы этот термин был чрезвычайно идеологизированным. Его предпочитают заменять другими терминами, например – «образование», «социализация». Мы не следуем этой новой традиции, так как считаем что термин «воспитание» необходим, так как несёт важный смысл, о котором будет сказано ниже.

Мы бы хотели в этом пособии обойтись без таких понятий как социализация и самореализация, т. к. содержание их ещё дебатруется и они употребляются в разных смыслах (учёными даже одной науки, не говоря уже о представителях разных научных дисциплин). Эти понятия ещё сравнительно редко употребляются в педагогической литературе. Ниже будет показано как и чем мы пытались заменить эти понятия и почему это оказалось невозможно. Приведём для начала определение из социологического справочника, где в объяснении понятия «социализация» говорится и о самореализации. И так, в широком смысле «социализация» – процесс складывания основных параметров человеческой личности (сознания, чувств, способностей и т. д.) на основе обучения и воспитания, усвоения социальных ролей; в результате чего человек превращается в члена современного ему общества ... через социализацию происходит наследование и преобразование индивидуальности социального опыта, превращение его в собственные установки, ориентации, навыки, умения, способности... Процесс социализации осуществляется в результате усвоения индивидуальными культурами общества. В основе механизма социализации – активно-преобразовательная деятельность человека, посредством которой происходит включение его в жизнь общества, формирование социальных связей, освоение всеобщих способов практической деятельности, развитие сознания, самосознания, систем социальной ориентации и т. п. Социализация по своему существу является самореализацией индивида в процессе его активно-трудоуговой деятельности. Поэтому социализация осуществляется тем успешнее, чем активнее участие индивида в творчески-преобразовательной общественной деятельности...»¹

Это определение «широкое» не только по тому, что оно включает в себя «обучение», «воспитание», «формирование индивида», «социальное наследование», но и по тому, что в него включено понятие «самореализация», которое здесь специально не определяется, но в контексте понятно, что под ним имеется в виду нечто связанное с процессом «активно-трудоуговой деятельности» и с «творчески преобразовательной общественной деятельностью». Но это определение не только широкое, но и «идеализирующее». В том смысле, что в нем социализация и самореализация почти совпадают («Социализация по своему существу является самореализацией...»). Но это, что называется, в идеале и, к тому же, у взрослого человека. Хорошо, если бы так было всегда. Однако, «дистанция» между желаемым и действительным час-то слишком велика. Может быть в будущем обществе, которое научится решать проблемы социализации, так оно и будет.

Но в таком обществе как наше (где, как отмечает Е. И. Ярославцева, «на долгие годы установился лишь один принцип взаимоотношений – «человек – винтик общественного механизма», более либеральная фирма – «человек объект воспитания»² «в рамках представлений о подчинённости личного обществу»,³ когда «все практические жизненные задачи личности сводились к усвоению общественных норм и требований»⁴ и, «в конечном счёте, у человека формировалось сознание социально инертного индивида, имеющего развитую потребность в указании, команде»⁵, когда даже «творчество становится регламентируемой деятельностью»⁶, тогда сама практика бытия «в корне искажает суть проблемы самореализации»⁷. И не только проблемы самореализации (о которой в эти голы и не вспоминали), но и – социализации. И не удивительно, что не у всех авторов и не во всех словарях «социализация по своему существу является самореализацией». Это обстоятельство отмечает философ Л. А. Беляева: «понятие социализации не акцентирует внимания на активности личности, ибо личность в этом процессе выступает как объект воздействия со стороны общества, как продукт... Вместе с тем процесс формирования личности не может осуществляться вне активности личности, которая находит

²⁻⁷ Ярославцева Е. И. Самореализация личности в системе социальных отношений: социально-философский аспект. Автореферат на соиск. уч. ст. канд. философ, наук. – М.–Л., 1991, с. 6-7.

выражение в её самореализации, как процессе, где личность выступает в качестве субъекта разнообразных видов деятельности и отношений, творцом общества и самого себя¹. Таким образом, нужно либо говорить о двух **разных проявлениях социализации** – о «**социализации пассивной**» и «**социализации активной**», либо первую называть просто «социализацией», а вторую – «самореализацией», как это и предлагает Л. А. Беляева. Последнее представляется более **продуктивным** т. к. активность субъекта отражает лишь **субъективные условия** процесса «складывания основных параметров человеческой личности», а есть ещё и **объективные условия** этого процесса, которые могут **способствовать** активной социализации, могут быть по отношению к ней **нейтральными**, а могут и **противодействовать** активности личности в её попытках выступать в качестве субъекта деятельности, в попытках преобразовывать окружающую среду, как это показано Е. И. Ярославцевой.

Кроме того, понятие «активная социализация» может подразумевать два совершенно разных смысла. Кроме приведённого выше – (как воздействия на окружающую среду и её преобразования) может быть и другой смысл, когда «активная социализация», по удачной, на наш взгляд, формулировке психолога Г. М. Андреевой, представляет собой «процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счёт его активной деятельности, активного включения в социальную среду»². Воспроизводство вовсе не означает преобразования системы. И самореализация в процессе активного воспроизводства это совсем не то же самое, что самореализация в процессе воздействия на среду и её преобразования, хотя и в том и в другом случае «человек не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации»³.

Поэтому, употребляя понятие «активная социализация», целесообразнее иметь в виду активность самовоспитания, прилежание в учёбе, прилежание в выполнении заданий,

¹ Беляева Л. А. Диалектика социального и индивидуального и проблема формирования личности (Философско-социологические проблемы коммунистического воспитания, – Свердловск, 1983, с. 24.

^{2, 3} Андреева Г. М. Социальная психология. – М., 1980, с. 337.

инструкций, программ, предписаний, поручений, приказов, другими словами, всякую активность, которая нацелена на преобразование самого себя в соответствии с требованиями среды и не предполагает изменения этой среды. В данном пособии термины «социализация» и «самореализация» мы будем употреблять в смысле близком к тому, который социологи В. Г. Алексеева и А. Г. Харчев употребляют при использовании терминов «адаптация» и «интеграция», чтобы «разграничить два принципиально различных способа включения личности в ту или иную социальную целостность»¹. Так, «адаптация» означает пассивное приспособление к социальной среде и её требованиям², а интеграция – такое взаимодействие со средой, которое предполагает «сознательный выбор и готовность изменять её...»³.

Но заменить термины «социализация» и «самореализация» на «адаптацию» и «интеграцию» нельзя, т. к. последние хотя и отражают **субъективную направленность личности на социализацию или самореализацию**, но не отражают объективных сторон этих явлений.

Отражаемые в понятиях «социализация» и «самореализация» явления включают в себя и то, что педагог-исследователь В. С. Цетлин называет «учебной практикой» и «жизненной практикой», считая необходимым в «жизнедеятельности учащихся» различать две разные её части⁴. Ту часть, «которая связана с дальнейшим образованием, познанием действительности»⁵ и ту «которая соотносится... с преобразованием окружающей действительности, с борьбой за её улучшение»⁶. По мнению В. С. Цетлин «главным результатом учебной практики выступает о б у ч е н н о с т ь, а главным результатом жизненной – воспитанность»⁷.

«Учебная практика» и «жизненная практика» являются как бы «полем социализации и «полем самореализации», которые могут и должны (в идеале) обеспечиваться детям взрослыми. Но пока этого нет. Дело в том, что «существуют три основные системы социализации подрастающего человека»: «целенаправленная социализация», стихийная социализация» и самовоспитание личности»⁹. К первой

¹ Харчев А. Г. Социология воспитания. – М., 1990, с. 17.

^{2, 3} Алексеева В. Г. Молодой рабочий: формирование ценностных ориентаций. – М., 1983, с. 15.

⁴⁻⁷ Цетлин В. С. Функция практики в учебно-воспитательном процессе и её виды (Новые исследования в педагогических науках. – М., 1966, № 1 – с. 35-36.

^{8, 9} Ольшанский Д. В. Взросление «Я». – М., 1988, с. 12-16.

относятся «учебная практика» и нацеленные на неё **«социальные институты социализации»**. «Это ясли, детский сад, школа (с обязательными средним образованием), ПТУ, техникум, институт... Плюс всевозможные общественные организации... Всё это подчинено одной цели: приблизить молодого человека к тому идеалу, норме личности, которыми обладает любое общество. В той или иной степени это всегда насильственный процесс...»¹. К системе «стихийной социализации» «относят всё, что мы обобщаем словом «улица»: детские и подростковые компании, влияние различных предрасудков, старых обычаев и традиций»³. Улица и дворовые компании долгое время для большинства людей были единственным **«полем самореализации»**, «жизненной практикой», т. к. «до недавнего времени мы делали главную ставку на целенаправленную социализацию... Однако целенаправленность не вытеснила стихийного влияния. Расцвет неформальных объединений заставляет задуматься: чье же влияние на молодёжь сегодня сильнее?»². При этом школа с её «учебной практикой» и все «целенаправленное воспитание продолжает на словах учить идеальной жизни, а стихийная социализация на деле адаптирует человека к жизни реальной. Первое вызывает к будущему, второе приспособливает к настоящему. Одно опирается на принудительную обязательность, второе – на жизненную необходимость... В итоге реальная социализация достигается лишь стихийно, а целенаправленное воспитание по-висает в воздухе»³. Социолог Д. В. Ольшанский называет **«пять основных способов реакции личности на целенаправленную социализацию «подчинение», «обновление среды», «ритуализм», «уход от жизни», «творческий бунт»**⁴ и отмечает, что «с точки зрения целенаправленной социализации из всех вариантов лучшей – подчинение»⁶...

Как отмечает Ф. Н. Щербак: «так уж сложилось, что господствующей в нашей литературе оказалась узкопедагогическая концепция воспитания, согласно которой воспитание рассматривается как объект-субъектное отношение, где на одном полюсе рассматривается «объект воспитания», а на другом – «субъект»... Такая... позиция сводит весь воспитательный процесс к сугубо идеологическим, социальнопсихологическим и морально-этическим факторам и отношениям»⁷. Действительно, если формирование человека сводить к «целенаправленной социализации», то удобнее

¹⁻⁶ Ольшанский Д. В. Там же.

⁷ Щербак Ф. Н. // Основы педагогики. – М., Просвещение, 1985, с. 71.

ограничиваться «учебной практикой», осуществляемой через институты социализации, расчитывая на реакцию воспитанников в варианте «подчинение». Но ведь могут быть и другие реакции. И это естественно. Как отмечает Л. С. Тупчиенко «Идеи, желания, стремления людей возникают в процессе их деятельности, через собственный практический опыт их знания становятся убеждениями, а последние становятся устойчивой чертой сознания, опять же лишь реализуясь в деятельности»¹. Следовательно, необходимы для полноценного формирования человека и «жизненная практика», и социальные институты её обеспечивающие, т. е. – специальные **«воспитательные институты самореализации»**, или, другими словами, **«воспитательные коллективы самореализации»**.

Как (конечно же обобщая) пишет писатель И. И. Зююкин, Барден Паулл вывел детей на лесную лужайку «и сказал примерно следующее: «Играйте в войну, мушкетёров, шпионов, путешественников, археологов. Всё, что происходит в обществе взрослых, вас не касается. Вы здесь, на лесной лужайке, постройте свой мир, со своими обычаями и законами – здоровее, чище, прекраснее мира взрослых. Я помогу вам...»³. Его русский последователь и один из идеологов русского скаутизма (как методической системы «длительной игры») скульптор И. Н. Жуков отмечал, критикуя школу, что «школа была слишком рационалистична: воспитание характера, альтруистической активности и социальных привычек или совершенно не входило в программу старой школы или проводилось рационалистически, а не практически. Старая школа ... не создавала альтруистических навыков. Школа не воспитывала, а только училила»⁴. Жуков считал, что именно поэтому «население не удовлетворено школой»⁵. И. Н. Жуков подчеркивал, что «необходимо с самого раннего возраста прививать детям социальные альтруистические привычки»⁶.

По мнению И. Н. Жукова в этом и «заключается социальное воспитание»⁵. Для осуществления такого **«социального воспитания»** педагог «находит время и возможность вместе с учениками

¹ Тупчиенко Л. С. Социалистический образ жизни как объект управления. – М.: Мысль, 1983, с. 141.

² Зююкин И. И. Мост через речку детства. М.: Молодая гвардия, 1970, с. 161 – 162.

⁴⁻⁶ Жуков И. Н. Стан волчат и птенчиков: длительные воспитывающие игры. – Архангельск: Изд. журнала «Вестник скаута», 1917.

оказывать помощь населению: чинить изгороди, поправлять мосты, засыпать ухабы на дорогах, зимой расчищать снег, где нужно и т. под. Само собой разумеется, эта работа должна быть бесплатной.

Можно сказать, что по И. Н. Жукову главное в «социальном воспитании» **«воспитание альтруистического характера»** в процессе **«деятельной заботы о людях и помощи им»**, т. е., переводя на язык наших понятий, **«самореализация в жизненной практике, осуществляемая детьми и подростками как альтруистическая забота о людях через конкретные дела на пользу и радость людям»**.

Но И. Н. Жуков считал, что «необходимо социальное воспитание не только сделать практическим, но и облечь его в формы интересные, занимательные для детей, в формы, отвечающие потребностям и интересам детской души»² и «такими формами являются длительные воспитывающие игры»², к которым он относил не только игры по «проигрыванию» исторических событий, но и вообще все формы жизнедеятельности скаутских организаций. По Жукову настоящее воспитание осуществляется «не путём книжным, а путём живого действительного участия детей в между народной организации»³.

К тому времени и позже необходимость специальных социальных институтов самореализации для воспитания детей и подростков поняли многие (С. Т. Шацкий, А. У. Зеленко, А. С. Макаренко, А. П. Гайдар, И. П. Иванов...) и о них подробный разговор ниже, но, как деликатно заметил писатель И. И. Зюзюкин, «...были спады, отступления, объясняющиеся особенностями того или иного времени...»⁴, но теперь «мы живём, когда тонкое понимание общественных интересов детей и подростков вновь побеждает. В предместьях многих городов возникают... «республики бодрых», лагеря труда и отдыха для комсомольцев-старшеклассников... то здесь, то там появляется какой-нибудь шустрый отряд со штабом в старой пожарной ка-ланче или в заброшенном сарае... Возникла новая отрасль педагогики, которую называют «уличной» или «дворовой». Она творится людьми, движимыми бескорыстной любовью к детям. Среди тех, кого я знаю, педагогов по образованию почти нет. Это главным образом рабочие, инженеры, учёные, журналисты. Все, за редкими исключениями, – мужчины...».

^{1,2} Там же, с. 2.

³ Там же, с. 2.

⁴ Зюзюкин И. П. Там же, с. 163.

Через 20 лет после того, как были напечатаны эти слова И. И. Зюзюкина можно сказать, что в педагогической литературе появились книги, авторы которых «открытым текстом» пропагандируют такие, например, социальные «институты самореализации» детей и подростков, как летние объединения старшеклассников. Преподаватели Костромского пединститута А. Г. Киршичник и В. П. Ижицкий пишут, что «на высоком уровне развития коллектив вырабатывает личностно значимые и социально ценные перспективы жизнедеятельности, позволяющие школьнику реализовать себя наиболее полно»², что «если заранее предусмотреть ряд условий, то процесс самореализации будет протекать эффективнее»³ и показывают эти условия для такого института самореализации как летнее объединение (лагерь труда и отдыха) старшеклассников. В этих объединениях подростки «развивают определённые навыки самореализации»⁴. Появился целый ряд других педагогических книг, авторы которых не употребляют термин «самореализация», но по сути дела говорят об этом явлении и его педагогическом обеспечении.

Не удалось нам заменить понятия «социализация» и «самореализация» такими философскими понятиями как «распредмечивание» и «опредмечивание». По определению в философском словаре под **распредмечиванием** понимается «переход объективного предмета из его собственной сферы в сферу и форму человеческой деятельности, превращение предметно воплощаемых форм культуры в деятельные способности субъекта»⁵.

Под **опредмечиванием** понимается обратное «осуществляющееся в процессе деятельности субъекта превращение и переход человеческих деятельных сил и способностей из формы движения в форму предмета»⁶.

Другими словами, в процессе социализации (в «институтах социализации» в «учебной практике») индивид усваивает культуру, **распредмечивая** её для себя и превращая в свои способности,

¹ Зюзюкин И. И. Там же. С. 163.

² Киршичник А. Г., Ижицкий В. П. Летние объединения старшеклассников. – М., 1984, с. 70.

³ Там же, с. 60. ⁴ Там же, с. 17.

^{5,6} Философский словарь, – М., 1980, с. 263.

а в процессе самореализации он осваивает культуру, определяя свои способности в «жизненной практике» и порождая своим трудом и творчеством предметы материальной или духовной культуры (материальные или духовные ценности).

С одной стороны, «человек зависит от объективного мира, в т. ч. от результатов предшествующей человеческой деятельности, которые он осваивает и включает в свою деятельность»; (в результате распределения) а с другой стороны, «своим трудом человек активно преобразует, очеловечивает объективный мир, создавая мир культуры»¹ (в результате опредмечивания).

Таким образом, описание социализации или самореализации с использованием понятий («распредмечивание») и «опредмечивание» позволяет ответить на вопросы: 1) Кто на кого воздействует? (среда на человека или человек на среду); 2) Что происходит в деятельности с предметом? (он «усваивается» человеком или создается им); Что должно получиться в результате деятельности? (новые способности у человека или новые предметы).

Используя философские понятия «опредмечивание» и «распредмечивание», педагог-исследователь доктор педагогических наук Ю. П. Сокольников определяет педагогическую сущность функционирования воспитательных систем (т. е. того, что мы называем учебно-воспитательными заведениями, коллективами): Переход «социального опыта культуры из одного состояния в другое – из опредмеченного в воспитателях и средствах воспитания в усвоенную воспитанниками – составляет суть и результаты функционирования воспитательных систем»². Позволим себе уточнить: не всяких педагогических систем, а педагогических систем социализации, в социальных институтах социализации (учебно-воспитательных, типа школы) с направленностью воспитанников на «адаптацию», с их деятельностью типа «усвоение культуры» в «учебной практике» и результатами типа «обученность».

Однако, в воспитательных системах самореализации (типа самодеятельных клубных объединений, политических партий, производственных коллективов) педагогическую суть составляет иное: переход индивидуальной культуры из

¹ там же.

² Сокольников Ю. П. Системный анализ воспитания школьников – М.: Педагогика, 1986.

одного состояния в другое – из распредмеченного в воспитанниках и их способностях в опредмеченное в процессе их самодетельности в сфере «жизненной практики» (производственной, политической, социальной, художественной) составляет суть педагогических систем самореализации. Результаты получают двоякие: **педагогические, и предметные. Педагогические результаты:** ценности, убеждения, идеалы, жизненный опыт, воспитанность и субъективное ощущение самореализуемости. **Предметные результаты:** любые продукты деятельности (производственной, социальной и т. д.).

Таким образом, мы имеем дело с совершенно разными по целям, характеру деятельности, формам педагогического обеспечения и результатам социальными институтами, которые требуют разного (методического, кадрового, юридического и материально-технического) обеспечения со стороны общества.

НЕОБХОДИМОСТЬ ЕДИНСТВА СОЦИАЛИЗАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Для нормального развития индивида необходимы как социализация, так и самореализация. На эту необходимость с разных сторон обращали внимание многие. С. Т. Шацкий считал, что «ребёнок должен проникнуться сознанием, что он не только ученик, но и малый гражданин»¹. Педагог-практик Б. Н. Герский (который работал в коммуне им. Ф. Э. Дзержинского и которого А. С. Макаренко считал гениальным организатором досуга, писал, что «только в единении обучения и деятельности будет и настоящая наука и самая успешная деятельность»². «Внутреннее единство учебной и внеучебной деятельности школьников, их учёбы и деятельности в свободное время, – считает педагог-исследователь М. Г. Бушканец, – «важным проявлением комплексного подхода»³.

Клубовед Н. И. Иванова отмечает, что формирование индивида может быть правильно понято и социальное воспитание успешно осуществлено лишь в том случае, если становление индивида

¹ Шацкий С. Т. Пед. соч. в 4-х тт. Т. 3, с. 23.

² Терский В. Н., Кель О. С. Игра, творчество, жизнь. – М., 1968, с. 15.

³ Бушканец М. Г. Комплексный подход к организации свободного времени школьников как условие его педагогической эффективности. – В кн.: Педагогические проблемы внешкольного воспитания учащихся.

происходит в точке пересечения внешней и внутренней детерминации¹. По мнению Ивовой Н. И. – и это для нас очень важно – сущность клубной самодетельности может быть раскрыта через анализ специфики объединения в ней индивидуальных и социальных характеристик. Анализ определенного единства этих двух аспектов деятельности», что может способствовать по ее мнению «выяснению путей ее улучшения»².

Но признания необходимости единства обучения и воспитания, внешней и внутренней детерминации, социализации и самореализации ещё очень мало. Ещё проще выдавать желаемое за действительное, как это делают педагогические исследователи – пропагандисты **«воспитывающего обучения»**. Социолог А. Г. Харчев отмечал, что «поскольку мировоззренческое воспитание и развитие личности в целом не может растворяться в обучении ...вряд ли можно согласиться с широко пропагандируемым педагогической литературой тезисом о так называемом «воспитывающем обучении», другими словами, с низведением воспитания до полупутной задачи, решаемой преимущественно на вербальном уровне в ходе освещения «проходимых предметов»³. Действительно, нужно не декларировать единство, а **обеспечивать его как социализацию и самореализацию в их оптимальном сочетании**. Как считает философ Л. Н. Коган, со стороны педагогов необходимо **«воспитательное воздействие»**, которое «побуждает личность к самореализации, направляет этот процесс, формируя его»⁴, более того, «воспитательное воздействие на личность оказывается эффективным только в том случае, если оно вызывает стремление личности к её самореализации в различных видах социальной деятельности»⁵.

Необходимо не только педагогическое «побуждение к

¹ *Ольшанский Д. В.* Социальная адаптация личности: структура и механизмы // Личность и общество в условиях совершенствования социализма. – Смоленск, 1985, с. 61.

² *Иванова Н. И.* Роль деятельности // Проблемы теории культуры. – М., изд. НИИ культуры, 1980. Труды т. 91, с. 100.

³ *Харчев А. Г.* Социология воспитания. – М., 1990. с. 164.

⁴ *Коган Л. Н.* Всестороннее развитие личности и самореализация социальной личности // Вестн. Моск. ун-та, серия 12, 1981, № 2, с. 37.

⁵ Там же, с. 38.

самореализации» и «поле самореализации» в качестве обеспечиваемой педагогами «жизненной практики», но и повторим ещё раз: необходимы **«институты самореализации»**. Если их не создают для детей и подростков взрослые, то они их **создают для себя сами**. Это различные дружеские компании, «неформальные объединения», которые являются своего рода «субкультурными объединениями» и иногда становятся даже и «субкультурными движениями»¹. «Прямой областью приложения и актуализации молодёжной инициативы стала досуговая деятельность как своеобразное культурное пространство для реализации общественно-творческого потенциала молодёжи»².

С одной стороны «именно в сфере молодёжного досуга был осуществлен ряд оригинальных начинаний и проб, сформировались принципы культурного потребления и творчества в современных условиях. Часть культурных новаций молодых людей, которая не сразу была принята, затем трансформировалась в органичные элементы культурной жизни в целом» и «досуговая деятельность советской молодёжи становится в последние два с лишним десятилетия специфическим катализатором культурной динамики»³. С другой стороны, в сфере досуга появляются инициативным путем и такие «институты самореализации», которые «принципиально противоположны позитивным социальным целям любого общества и не могут быть им признаны (криминальные и криминогенные субкультуры)»⁴. Самореализация это не только психологическое стремление реализовать себя, дать себе через себя самого объективность в объективном мире и осуществить (выполнить) себя. Самореализация проявляется и в том, что мир не удовлетворяет человека и человек своим действием решает изменить его и не редко в результате такого решения деятельность человека и заменяет внешнюю действительность. Но известно, что **самореализация может принимать «геростратовские формы»**. И они тем опаснее, чем меньше человек был социализирован, чем меньше он историю культуры воспринимает как свою историю.

Вот почему нужны и общая культура, и «культура самореализации», и «институты самореализации», а ещё лучше – институты,

¹ О субкультурных объединениях и движениях подробнее ниже.

² *Шубаева М. М.* Молодежный досуг как факт культурной жизни // Субкультурные объединения молодёжи. – М., 1987, с. 58. ³ Там же.

⁴ *Матвеева С. Я.* Субкультуры в динамике культуры, там же, с. 21.

обеспечивающие комплекс (единство) и тех и других.

Создание таких **«учебно-воспитательных комплексов»** делало гораздо более сложное, чем может показаться и как кажется многим организаторам «школ-комплексов». Организатор целой серии «школ-комплексов» известный педагог-новатор М. П. Щетинин пишет, что «всю жизнь стремился к совершенствованию режима, в котором в гармоническом единстве взаимообогатящая друг друга переплетались бы занятия наукой и искусством, производительным трудом...»¹

И понятно, что М. П. Щетинин не мог удовлетвориться работой в обычной школе, где все подчинено целенаправленной социализации и все формы жизнедеятельности сводятся к «учебной практике». Но создание единых сильных воспитательных коллективов, это не просто объединение «под одной крышей» комплекса из школы общеобразовательной школ художественной, музыкальной, спортивной и учебно-производственного комбината.

И самые большие сложности не в получении финансовых средств, не в обеспечении кадрами и не в расписании занятий детей во всех этих школах (хотя всё это тоже очень и очень не просто), а в **обеспечении существования и сотрудничества институтов социализации и самореализации, поскольку суть функционирования в них совершенно разная**. В институтах социализации общество через педагогов осуществляет воздействие на детей в воспитательном процессе с целью **образования детей** (в соответствии с заранее составленными типовыми учебным программами), а в институтах самореализации **дети воздействуют на окружающий мир** (в процессе своей самостоятельности и в соответствии со своими представлениями об улучшении окружающей жизни).

В одном случае уроки и «воспитательные мероприятия» педагогов, а в другом – самостоятельные дела («акции», «операции») детей и подростков). И в тех и в других воздействиях не обойтись без системы, без методики и без лидеров. Но там и там всё это очень разное. И очень не просто в одном «учреждении» (или «заведении») соединить и гармонизировать всё это. Когда пионерия перевели в школу, она из института самореализации превратилась (в ещё один) институт социализации (такой же несовершенный как и все остальные институты социализации).

¹ Щетинин М.П. Меньше прицел //Комсомольская правда, 1984, 25 окт.

Для социализации и самореализации и С. Т. Шацкий и А. С. Макаренко «использовали» разные «социальные институты» в организованных ими «педагогических системах» (клуба общества «Детский труд и отдых» – Шацкий, коммуны имени Ф. Э. Дзержинского – Макаренко). Так, для социализации в опыте Шацкого были созданы детский сад, школа, учебно-производственные мастерские, а в опыте Макаренко – разновозрастный отряд, школа. институт индивидуального шефства старших воспитанников над младшими, рабочий факультет самореализации у Шацкого были созданы клубы (кружки), «сходки» (собрания), комиссии, сельскохозяйственная ферма, литературный журнал и др. У Макаренко для самореализации были также собрания, комиссии, институт «дежурных командиров», совет командиров, развивающиеся промышленное производство, совет бригадиров, сводные отряды, «свободная мастерская», коллективы художественной самодеятельности и др.

Всё это у Шацкого и Макаренко обеспечивало и «учебную практику» и «жизненную практику», «распредмечивание» и «определение», «социализацию» и «самореализацию». Осуществлялась чередующаяся перемена деятельности. При этом одно стимулировало другое (о чём мечтает сейчас М. П. Щетинин). Всё было гармонизировано в пространстве и времени и совершенно не случайно и Шацкий и Макаренко называют созданные ими формирования «организмами».

Этот опыт может дать такое понимание формирования личности как «взаиморазвития личности и среды»¹. Такое понимание по мнению социолога Д. В. Ольшанского «более продуктивно в социально-практическом отношении и более операционально (хотя и более трудоёмко) для управления и оптимизации этого процесса»². В этом процессе двойная детерминация означает не противопоставление внешнего внутреннему, а их единство, осуществляемое в ... взаимодействии»⁵.

В чём несовершенство современной социализации? Прежде всего в том, что она плохо обеспечивает «социальное наследование». Разобраться в этом нам помогут суждения известных учёных – социолога и философа. «Процесс воспитания, – пишет социолог

¹ *Ольшанский Д. В.* Социальная адаптация личности: структура и механизмы //Личность и общество в условиях совершенствования социализма. – Смоленск, 1985, с. 61.

² Там же, с. 58.

А. Г. Харчев, – можно в конечном счёте представить как процесс сокращённого воспроизведения развития человечества в развитии отдельных индивидов, социального филогенеза и социального онтогенеза¹. Это положение (может быть не всем понятное) можно пояснить словами (современного, к сожалению уже покойного философа, крупного и авторитетного специалиста по диалектике – доктора философских наук Э. П. Ильенкова из его книги, адресованной молодёжи, в которой Э. В. Ильенков писал: «Да, в своём духовном развитии каждый человек как бы повторяет, «воспроизводит» процесс духовного развития человечества, точно так же как в своём физическом развитии он успевает за девять месяцев своего утреннего существования пробежать весь путь эволюции органической жизни на земле – от одноклеточного организма до младенца человека...

И тут он проходит все действительно необходимые этапы пути. В своём духовном развитии он, однако, часто застревает на какой-то одной стадии, давно человечеством пройденной, и так и не добирается до финиша². Вот в этом-то «застревании» на уровне развития далёких предков очень многих (если не всех) молодых людей, вступающих в жизнь, и заключается главное несовершенство всех систем социализации со всеми её социальными институтами. Почему происходит это «застревание»? «Да только потому, – отвечает на этот вопрос Э. В. Ильенков, – что педагогический процесс ещё не отлажен так же хорошо, ещё не установлена та «естественная» последовательность формирования «духовных органов», которая обеспечивает педагогический успех. Только потому, что здесь мы часто пытаемся формировать сразу «высшие» этажи духовной организации, не потрудившись заложить прочный фундамент элементарных потребностей. Насильственно пищаем человека такой пищей, которую он переварить ещё не может, поскольку у него ещё не оформлены органы «духовного пищеварения» ... Не будучи в силах действительно усвоить определенные знания, т.е. индивидуально воспроизвести их, индивидуально повторить в кратком очерке историю их рождения, ребёнок вынужден их «зазубривать», «задаблывать» – бессмысленно заучивать. При такой педагогике и получается, что у него в ходе «усвоения знаний»... не формируется

ум, мышление, способность суждения... та самая способность, которая когда-то все эти знания на свет произвела»¹.

Но точно такое же «застревание» – и с аналогичными результатами – происходит и с нравственным развитием детей. Как свидетельствует детский психиатр К. Ф. Леонтович, «не все люди в своём моральном развитии доходят до высших стадий»². Он пишет, что ему «приходилось сталкиваться со взрослыми людьми, сохранившими в большей или меньшей степени инфантилизм в вопросах морали»³.

Впрочем, инфантилизм иногда проявляется в столь ярких формах, что для его обнаружения не требуется быть психиатром, социологом или философом. Он бывает виден и «невооружённым глазом». Но при этом общество ещё плохо видит и осознаёт опасность для себя столь несовершенной социализации. И ещё хуже видит пути совершенствования социализации.

Почему же проблема необходимости педагогического обеспечения «воспроизведения развития человечества в развитии отдельных индивидов», над которой «ломали голову» ещё Дидро, Гетель, Гёте и (и многие-многие их последователи), проблема, которая по прогнозу известного психолога В. В. Давыдова должна стать ведущей в детской психологии⁴ до сих пор решается так плохо?

Во-первых, это связано с тем, что **по мере развития человеческой цивилизации социализация каждого нового поколения становится более трудной**. Даже если сравнить поколения детей во времена Гёте и в наше время. «Путь», который надо «повторять», «воспроизводить» становится всё длиннее и последние его «этапы» всё сложнее. С неизбежностью удлиняются периоды детства, молодости, удлиняются сроки обязательного обучения. Это причина объективно-историческая (и, можно сказать, «естественная»), но были и другие.

У нас в стране проблема «повторяемости», о которой мы говорим, в 20-е и начале 30-х годов была весьма популярна среди психологов и педагогов, а потом её вдруг «забыли».

¹ Ильенков Э. В. Учиться мыслить смолodu. – М., 1977, с. 47.

^{2,3} Леонтович К. Ф. Стадии морального развития личности, стиль поведения и художественный вкус // Психологические механизмы регуляции поведения. – М., 1979, с. 214.

⁴ См.: Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: – М, 1986, с. 21.

¹ Харчев А. Г. Социология воспитания. – М., 1990, с. 16.

² Ильенков Э. В. Учиться мыслить смолodu. – М., 1977, с. 46.

Дело в том, что этой проблемой больше других занимались педологи, а П. П. Блонский назвал повторение социального филогенеза в социальном онтогенезе «основным законом развития ребёнка»¹ не где-нибудь, а именно в учебнике «Педология». И после известного постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов»² педологию объявили «лженаукой» и её на долгие годы постигла участь генетики и кибернетики, с той разницей, что генетика и кибернетика давно «реабилитированы» и продолжают развиваться, а педология должна оставаться в затаившейся «стадии реабилитации». В её защиту было уже немало статей авторитетных психологов и педагогов, но ведь Постановление 1936 г. формально ещё не отменено...

Вот и получилось, что более чем половину века у нас в стране воспитание пытались совершенствовать как угодно, но только не «как процесс сокращённого воспроизведения развития человечества в развитии отдельных индивидов». Кое-что в этом направлении делала «общественность».

Проблемой обеспечения повторяемости в воспитательной работе занимались С. Т. Шацкий, А. У. Зеленко, В. Н. Сорока-Росинский, А. С. Макаренко, И. А. Соколянский, А. И. Мещеряков, А. В. Апраушев и другие.

ГЛАВА II.

ОБЩЕСТВО И ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕТСКОГО ДОСУГА

Если говорить о роли общества в организации обучения, воспитания и досуга, то следует уточнить, что мы имеем в виду под «обществом». С одной стороны это общество в широком смысле, когда речь идёт о всяком «общественном воспитании», когда речь идёт о воспитании государственным, церковном, семейном. Но практически в любом государстве с его «государственной системой народного образования» существует и общество в узком смысле как общественность, которая стремится влиять на «образовательную политику государства» и даже создавать «общественную систему народного образования».

В России это стало особенно заметным в связи с появлением в 60-х гг. 19 века «общественно-педагогического движения», которое имело несколько «направлений» или

¹ См.: *Блонский П. П.* Педология. – М., 1934, с. 326.

² См.: Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа Сборник документов. 1917–1978 гг. – М.: Педагогика, с. 173.

«течений». Буржуазно-либеральное (В. Я. Стоюнин, Н. И. Пировов, Н. А. Корф и др.) Буржуазно-демократическое (К. Д. Ушинский, В. И. Водовозов, Н. Ф. Бунаков и др.). Революционно-демократическое (Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов и др.). Участники этого движения резко критиковали систему существовавшего образования, объединялись в организации (Комитеты и общества грамотности, Педагогические общества), создавали педагогические журналы (Журнал для воспитания», «Учитель», «Ясная поляна» и другие).¹ Соответственно своим представлениям о содержании и методах образования предпринимались попытки организации школ и внешкольных учреждений. Если в 19 веке участники ОПД основное внимание уделяли проблемам школы, то, начиная с первых лет 20-го века, внимание всё больше и больше стало уделяться проблемам воспитания в сфере досуга.

По известным объективным историческим причинам с 30-х гг. нашего века в общественно-педагогическом движении России имел место относительный спад. Школьное обучение на долгие годы стало монополией государства. Внешкольное воспитание, хотя иногда формально и считалось находящимся в ведении общественных организаций (профсоюзов, комсомола), но фактически и оно всецело зависело от единой административно-командной системы. Однако, к счастью, полностью общественно-педагогическое движение в нашем веке никогда не прекращалось. Его «экологической нишей» оказалась именно сфера детского досуга. И в этой сфере общественно-педагогическое движение оставило свой весьма существенный вклад. Благодаря общественно-педагогическому движению 20 век в отечественной «социальной педагогике» (которая долгие годы считалась у нас в стране «направлением буржуазной педагогики»²) ознаменовался целым рядом «социально-педагогических движений» (или, точнее, «субдвижений»), которые могут быть рассмотрены и как «направления общественно-педагогического движения нашего века» и как «общественно-педагогические течения в социальной педагогике и как «субкультурные явления» Сейчас нам важно отметить, что проблема детского досуга в России 20-го века

¹ См.: Общественно-педагогическое движение //Педагогическая энциклопедия – М., 1966, т. 3, с. 172-173.

² См.: Социальная педагогика //Педагогическая энциклопедия. – М., 1968, т. 4, с. 43.

решалась как бы по двум «каналам». Один из них – это «общество» в лице государства (и других «официальных структур»). Другой – «общество» в лице «общественности» (и структур, создаваемых ею). Эти два «субъекта» решения проблем досуга не могли не взаимодействовать. Но взаимодействие их в разное время (и в случаях разных конкретных проявлений социально-педагогической инициативы) было очень разным.

ПРОБЛЕМА ДЕТСКОГО ДОСУГА В НАЧАЛЕ ВЕКА

В нашем веке в России всегда остро стояла **проблема досуга детей и подростков** (как свободного от работы или учебы в школе времени, остающегося «за вычетом разного рода непреложных, необходимых затрат»¹), проблема его социально-полезной реализации.

Известный русский и советский педагог С. Т. Шацкий в 1909 г. отмечал, что «срок пребывания детей в школах слишком короток... К тому же, в переходный, самый опасный для детей возраст, они не посещают школ, а болтаются на улице, ...подражая уродливым явлениям общежития. Так проходит их время до 15 лет, когда они могут поступать в так называемое «учение»² (на производство или к ремесленникам). Причiny этого Шацкий видел в том, что «жители города почти не тратят своих сил на устройство разумной, развивающей обстановки для городских детей»³. С. Т. Шацкий считал, что это «пробел» «в деятельности городского общества»⁴ и прогнозировал его как «всё более и более расширяющийся»⁵. Считая, что этот пробел необходимо заполнить, С. Т. Шацкий и его единомышленники (группа московских интеллигентов) с 1905 г. на протяжении трёх десятиков лет занималась (практически, теоретически и организационно) решением проблемы «устройства» разумной, «развивающей обстановки» для детей. С создания общества «Сетлемент» (реорганизованного в общество «Детский труд и отдых», а затем и в Первую опытную станцию по народному образованию) в культурной жизни России заявило о себе новое, говоря словами самого С. Т. Шацкого, «педагогическое течение», участники которого «начали работу с детского клуба, детского сада и колоний»⁶, имея в виду организацию

детских сообществ и их изучение, а в дальнейшем уже перешли к школе...»¹.

Прогноз С. Т. Шацкого об увеличении «пробела» (противоречия) между объективными потребностями детей в условиях для нормального воспитывающего досуга и недостаточным их обеспечением, к сожалению подтвердился. Заметим, что это не только российская проблема, но и всемирная. Она нигде не решена стопроцентно, все крупные города всех стран её испытывают. Разница лишь в степени осознания проблемы, в систематичности и последовательности её решения, в остроте ситуации. Этот факт можно считать очевидным и не требующим доказательств.

Нельзя сказать, чтобы Россия всегда игнорировала эту проблему.

Ещё до революции, например, при московской Думе было подделение, занимавшееся проблемами детских площадок, в 1906 было дано разрешение на открытие общества «Сетлемент», ставшего задачей своей деятельности разнообразную работу по организации досуга. Была оказана поддержка организации скаутских формирований. После революции в Петрограде и других крупных городах стали создаваться детские и подростковые внешкольные клубы. В 20-е годы оказывалась поддержка пионерским клубам. В 30-е годы, когда стали создаваться профсоюзные клубы и Дома культуры, в них предусматривались детские секторы. Тогда же – в 30-е годы – стали появляться детские парки, Дома пионеров, Детские дома культуры, городские и загородные пионерские лагеря, различные «станции» (юных техников, натуралистов, туристические). Появились детские железные дороги, детские пароходства...

Во время войны и в последующие два десятилетия темпы роста «сети» внешкольных учреждений сократились. Это было вызвано не только трудностями экономического характера, но и теоретическими парадигмами, господствовавшими в конце 50-х, середине 60-х годов в Академии педагогических наук.

ЧЕМ НАУКА МЕШАЛА РАЗВИТИЮ ВНЕШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Прежде всего развитию внешкольного воспитания (да и школьного тоже) «способствовала» концепция «смены ведущих видов

¹ Из статьи «Наше педагогическое течение». Шацкий С. Т. Пед. соч., т. 2, с. 135.

¹ Философский энциклопедический словарь. – М., 1989, с. 572.

² Шацкий С. Т. Под. соч. в 4-х т. Т. 1, с. 288, ³⁻⁵ Там же, с. 287.

⁶ Имеется в виду летняя загородная база для труда и отдыха.

деятельности» человека, предложенная группой психологов в 30-е годы. Согласно этой концепции, как пишет известный отечественный психолог Б. Г. Ананьев, «в советской психологии стало общепринятым деление человеческой деятельности на три основных формы: игру, учение, труд»¹. Эти виды деятельности стали рассматриваться не как параллельные (как считали в 20-е годы С. Т. Шацкий и многие другие), а как «этапы индивидуального развития человека, формирования и развития сознания»², утверждалось, что при переходе от дошкольного детства к школьному и по-слешкольному развитию индивида в его жизни «происходит смена ведущих видов деятельности»³ таким образом, что для дошкольного возраста ведущей деятельностью; является игра, для школьного – учение, а для взрослого – труд. Кажется бы всё правильно. Нам и сейчас кажется что иначе и быть не может (не потому ли, что научная парадигма, канонизированная и ставшая элементом господствующей идеологии, использованная для глобального и тотального изменения в стране педагогической теории и практики, стала массовым стереотипом в обыденном сознании всего населения?). В соответствии с таким **пониманием развития человека** в новой советской психологии, основы которой были сформулированы в учебнике С. Л. Рубинштейна, отмеченном сталинской премией в 1942 г. (заметьте, что Т. Д. Лысенко награждался сталинскими премиями в период с 1941 по 1949 гг.), «покорители природы» сделали и «орыв воды» для реформы всего дела образования и воспитания.

Из школьных программ и практической работы школ стали изгоняться игра и труд. Игра исключалась в качестве ведущего вида деятельности дошкольника, как уже исперпавшая (в дошкольном возрасте) свой развивающий потенциал, а труд исключался как преждевременный вид деятельности, к которому школьника могло (как считалось) подготавливать только учение (учебная деятельность). Б. Г. Ананьев подтверждает: «Что касается труда, то он фактически исключался из факторов становления индивидуального сознания и формирования личности»⁴. Считалось (а многими и теперь считается), что игра готовит ребёнка к учению, а учение готовит к труду.

¹⁻³ Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. 2-й под ред. А. А. Болдалева и др. – М.: Педагогика, 1990, с. 19.

⁴ Ананьев Б. Г. Там же.

Считалось даже, что игра и труд отвлекают школьника от главной деятельности (от учёбы) и даже мешают ей.

Однако, как отмечает Б. Г. Ананьев, «не подтвердилась гипотеза о том, что одна форма деятельности возникает из другой... Жизнь показала, что не только учение должно соединяться с трудом, но и труд – с учением, причем независимо от уровня профессиональной подготовки, квалификации и возраста»². Вот так мягко сказано: «не подтвердилась гипотеза». А ведь речь идёт не о каком-то локальном эксперименте. За этой «маленькой ошибкой» (не проверенной должными экспериментальными средствами и ввремя «гипотезой») стоит глобальная и тотальная реформа всей учебно-воспитательной сферы огромной страны. За этим стоит полувекоевое усиление этой учебно-воспитательной системы над несколькими поколениями детей. «Школа учения» (при таком «научном обеспечении» и его последствиях), если и могла что-то дать, к чему-то подготовит, то лишь к **продолжению этого учения** в высшей школе. Чем, кстати и гордились «шкрабы» (школьные работники по терминологии 30-х годов) начиная от рядовых учителей, и кончая министрами. А то, как школа «готовила» к труду подрастающее поколение, видно теперь по состоянию нашего «народного хозяйства», по полкам и прилавкам в магазинах.

И если на материале растений и животных расхождение обещаний Т. Д. Лысенко и других «покорителей природы» с реальными результатами «селекции» (урожаями) страна увидела и поняла уже давно, то на «человеческом материале» (где «посев» от «жатвы» находит на большем историческом расстоянии) страна, полагаем, до сих пор не увидела истинных причин педагогической катастрофы, и её «героев» как следует не оценила... Более того, и сегодня в силе парадигма «смены ведущих видов деятельности»...

Реформа с изгнанием игры и труда из школы коснулась и внескольных учреждений. Они всё больше и больше стали похожими на школы. «Борьба» за ЗУНы (знания, умения, навыки) стала господствующей не только в школах, но и во внескольных учреждениях. **Содержание и методы деятельности внескольных учреждений стали определяться теми принципами и подходами, что и школьных.** Они стали как бы дополнительными школами, чем-то вроде необязательных факультативных занятий. Яркие тому примеры мы видим в музыкальных школах, художественных,

¹ Там же.

спортивных. И если первые детские клубы и другие внешкольные заведения начала века (в предреволюционные и первые послереволюционные годы) можно считать не только социальными институтами социализации, но и самореализации детей и подростков, то внешкольные учреждения уже с предвоенных лет и по настоящее время это (за самым редчайшим исключением) **такие же институты социализации как и школа**. В них до сих пор нет места не только для самореализации в социальном творчестве, для активного освоения культурного наследия и культурной среды, но даже для изгнанных некогда игры и труда. До сих пор почти ни в одном районном Доме пионеров нет даже примитивной игры теки!.. С трудом (тем более производительным) детей и подростков обстоит ещё хуже. Школьные заводы и производства – явление наредчайшее, хотя первые в послевоенное время появились в 1965 году и уже тогда доказали целесообразность подобных внешкольных воспитательных учреждений. А дети самореализуются по собственному почину, протирая на перекрестках стекла автомобилей, а то и просто перепродавая канистры с бензином...

И даже детские движения, «зачинщики» которых стремились сделать детские сообщества полем самореализации детей и подростков (такие, как движение русского скаутизма, трансформировавшееся в начале 20-х годов в «пионерское движение», как «тимуровское движение»), усилениями официальной педагогической «машины» постепенно превращались в подсобные обычной традиционной школе институты социализации, и даже – в средства примитивной **адаптации подрастающего поколения к условиям «наличного бытия»**. Так, например, пионерская организация из организации «самых детей» (после её перевода в стены школы и подчинения школьной администрации) превратилась в «организацию для детей». Этого не могла не заметить даже Н. К. Крупская (которая, между прочим, сама была сторонницей перевода пионерии в школу, но при этом ещё надеялась, что пионерия сможет в содержании своей жизнедеятельности сохранить в качестве основы «заботу об улучшении жизни» т. е. то, что мы называем самореализацией в социальном творчестве). Переведение пионерии в школу привело к иному содержанию – к так называемым «предметным сборам» (например, сборам по темам: «частицы «ЖИ» и «ЩИ», «Частицы «НЕ» и «НИ»), которые ничем не отличались от

дополнительных уроков. Не удивительно, что из пионерской организации сперва исчезли вожатые-парни, а затем и подростки и даже мальчишки... И если «проработки» неуспевающих на пионерских сборах и можно отнести к самореализации, то только к негативной, той, которая давала вредный опыт (но требовавшийся в те времена административно-командной системе) псевдоколлективизма, скомпрометировавшего в России идеи коллективного воспитания. Увы, коллектив и самореализация (как и любые средства) не застрахованы от их использования в недостойных, негуманных целях, в целях отчуждения от культуры.

А между тем коллектив (и коллектив детский) совсем не обязательно должен быть инструментом подавления личности и инструментом её отчуждения от культуры. Скульптор И. Н. Жуков, вторым призванием которого стала работа с детьми (и который был одним из самых известных российских «скаутмастеров» до революции и считался одним из лучших пионервожатых в 20-е годы) считал¹, что бойскаут это не военный разведчик, а «пионер культуры» и одновременно рыцарь, всегда готовый помогать людям. Он писал: *«Необходимо с самого раннего возраста прививать детям социальные альтруистические привычки, в этом-то ведь и заключается социальное воспитание»*²

(Курсив И. Н. Жукова).

Думается, что под этими словами подписались бы многие и предшественники И. Н. Жукова (например, С. Т. Шацкий и его коллеги), и современники, и те, кто шёл к детям позже (А. С. Макаренко, А. П. Гайдар, и другие). **Идея воспитания альтруизма (заботы об окружающих людях) центральная для всех течений отечественного общественно-педагогического движения** (о которых будет специальный и подробный разговор ниже).

Вернёмся к вопросу обеспечения мер со стороны государства по решению проблемы детского досуга.

¹ И. Н. Жуков в качестве скаутмастера создал большое (400 человек) формирование скаутов в г. Чите. В период создания пионерской организации он организовал первый пионерский отряд в Бауманском районе Москвы. Был одним из шести членов Центрального бюро пионерской организации. Носил титул «Старший пионер Российской Федерации».

В 60-е годы принятию таких мер мешала ещё одна господствовавшая в АПН парадигма. В те годы в стране «был взят курс» на превращение обычных школ в «школы полного дня» и даже в закрытые интернаты. В свете этого «курса» вся внешкольная сфера представлялась чем-то вроде «отмирающего рудимента», сроки существования которого, казалось, уже сочтены. Заниматься развитием этой сферы многими считалось делом не перспективным.

О НЕКОТОРЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ ПОСЛЕДНИХ ДЕСЯТИЛЕТИЙ

Однако, в связи с ростом детской и подростковой преступности был принят ряд новых мер, направленных на решение проблем детского досуга. После Постановления 1966 г., обязавшего школы стать центрами воспитательной работы в своих микрорайонах в штатных расписаниях школ появилась должность организатора внеклассной и внешкольной работы. По линии профсоюзов появились нормативные документы, разрешающие создание «комнат школьника» в жилых домах ведомственного жилого фонда. Позже появились положения о профсоюзных клубах (техническом, спортивном и других). На рубеже 60-х и 70-х годов появилось разрешение в штатах государственных жилищных хозяйств (республиканских, краевых и областных городов) иметь «педагогов-организаторов» воспитательной работы с детьми по месту жительства. В 1989 г. было принято постановление «о создании подростковых клубов на условиях кооперирования средств» (теперь уже не только профсоюзных организаций, но и любых других, в том числе и предприятий). Но это постановление так почти и не реализовалось, поскольку в стране уже складывалась неблагоприятная экономическая ситуация и предприятия предпочитали уже не кооперировать средства на работу с детьми.

¹ В РСФСР на каждый микрорайон, находящийся в ведении жилищного хозяйства (ЖЭК, ДЭЗ, РЭУ) было выделено по одной ставке педагога-организатора. В сфере его влияния оказывалось от одной до двух тысяч детей (в среднем), обучающихся в одной (чаще в двух), а иногда и в трёх школах. После укрупнения и слияния жилищных хозяйств в некоторых РЭУ стало по два педагога-организатора. В трёх республиках (на Украине, в Казахстане и в Белоруссии) сразу было введено по два педагога-организатора на микрорайон (культурный организатор и физрук).

Принят ряд правительственных и других актов по созданию в стране новой категории «социальных работников», в том числе и «социальных педагогов» по нескольким специализациям, среди которых предусмотрены и организаторы детского досуга. Уже начата их подготовка в нескольких высших учебных заведениях.

Весной 1993 года Министерство образования РФ провело коллоквиум по проблемам взаимодействия с детским движением. Но внешкольные воспитательные учреждения образования превращаются в учреждения «дополнительного образования». Места в них для «жизненной практики» детей и так было мало, а теперь «учебная практика» едва ли не останется в них единственной. Наблюдается **тенденция вытеснения «жизненной практики» воспитателей их «учебной практикой»**. Есть и другие негативные тенденции.

Первая – тенденция коммерциализации. Помещения детских клубов по месту жительства отбираются и передаются под коммерческую деятельность кооперативам и другим хозяйственным организациям. Педагоги-организаторы воспитательной работы детей и подчиняются и перестают заниматься организацией досуга детей и подростков во дворах микрорайонов. Количество бесплатных кружков резко сокращается, а вместо них растёт число платных (со всё более возрастающей оплатой, что делает их всё менее доступными для детей из малообеспеченных семей).

Сокращается число подведомственных профсоюзам подростковых клубов и летних загородных пионерских лагерей.

В этой ситуации **становится всё более значимым привлечение самого населения к организации досуга детей и подростков**, а следовательно и – изучение опыта отечественного обществено-педагогического движения, пропаганда положительного опыта участия населения во внешкольном воспитании.

К сожалению, есть и ещё одна опасная тенденция. **Тенденция квазипрофессионализации досуга**. С появлением специальности «социальный педагог» некоторые мафиозно настроенные организации стали добиваться монополии на подготовку социальных педагогов, выдачу «сертификатов» на право заниматься организацией досуга детей. И беда не столько в том, что кто-то наживается на этом, а в том, что появляется опять очередная социальнопедagogическая «инквизиция», которая берётся решать за население, кому можно, а кому нельзя доверять воспитание их собственных детей.

ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ – ЯВЛЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ

Если под «социальной педагогикой» понимать не только «работу с населением» (детьми, подростками, молодёжью, родителями), как это практикуют сотрудники бывшего АПН СССР, а прежде всего «работу населения» с «населением» (взрослых с детьми) в «сфере досуга», воспитание подростков в коллективе и через коллектив, то в рамках широкого педагогического движения» (имеющего отношение ко всякой педагогике) можно вычленил в качестве относительно самостоятельных «субдвижений» движение социальное-педагогическое и движение общественно-педагогическое. Первое – это движение «академиков», второе – «населения»¹. В этом пособии наше основное внимание – именно второму «субдвижению», поскольку оно – самостоятельность населения, во всяком случае, связано с привлечением населения к организации детского досуга. Участники «общественно-педагогического движения» (ОПД), ощущая насущную необходимость «прийти на помощь»² детям и создать разумные условия для их жизни, развития и введения в культуру («для вступления во взрослую жизнь», «для подготовки к жизни») и не имея возможности осуществить «идею разумной школы»³ в школьном учреждении⁴, пытались реализовать её во внешней сфере. Внешкольная сфера (сфера досуга) стала «экологической нишей» ОПД и «полем самореализации» для социальных новаторов в деле воспитания. «Если думать о педагогическом движении в этой области, – писал С. Т. Шацкий, – то оно должно пойти под лозунгом «Возвращение детям детства»⁵. Этим подчёркивался альтернативный (по отношению к академической «социальной

¹ Конечно, «социальное» и «общественное» могут читаться как синонимы, но нам важно «развести» понятия: под «социальным воспитанием» мы будем иметь в виду «работу в социуме» представителей административно-командной системы и тех, кто пытается выдавать себя за её служителей, а под «общественным воспитанием» – педагогическую деятельность самого населения (родителей, интеллигенции, старших подростков, студентов), по созданию «воспитательных сообществ».

² Шацкий С. Т. Пед. соч., т. 1, с. 287. ³ Там же, т. 2, с. 27.

⁴ С. Т. Шацкий писал: «Назовём её трудовой, творческой, школой Жизни, новой школой, школой игры, школой общины, школой радости школьной детства, свободной школой, школой будущего, домом свободного ребёнка..., социальной школой... (я назвал бы её попросту разумной школой), – она должна самым тщательным образом опереться на ребёнка. Школа для детей, а не дети для школы...» Там же. ⁵ Там же.

педагогике») подход.

Если перечислять наиболее яркие и массовые, на наш взгляд, течения в общественно-педагогическом движении нашего века, составляющие его «субдвижения» и называвшиеся в печати «движениями», то нельзя не назвать следующие:

- движение (течение) организаторов детских клубов и площадок первых лет XX века;
- движение (течение) организаторов скаутских отрядов 10-х годов («движение скаутов», «Русский скаутизм»);
- движение (течение) организаторов пионерских клубов, отрядов, фортпостов 20-х годов («пионерское движение» периода НЭПа);
- движение (течение) организаторов тимуровских команд конца 30-х – начала 40-х годов («тимуровское движение»);
- движение (течение) организаторов коммунарских объединений конца 50-х начала 60-х годов («коммунарское движение»);
- движение (течение) организаторов педагогических отрядов 70-х годов («движение педотрядов»);
- движение (течение) организаторов родительских (семейно-педагогических клубов 80-х годов («Движение родительских клубов»);
- движение (течение) организаторов клубов творческой педагогики 80-х годов («движение учительских клубов «Эврика», «эвриканское движение»).

Следует отметить, что параллельно этим, наиболее заметным и популярным для указанных лет течениям в общественно-педагогическом движении, существовали иногда и другие (часто родственные, похожие). Например, в 60-е годы параллельно с «коммунарским движением» в стране существовали «гайдаровское движение» (педагогов-последователей А. П. Гайдара – своего рода продолжение «тимуровского движения») «движение искателей» (организаторов подростковых военно-патриотических клубов типа тульского городского клуба «Искатель» и павлодарского – «Гринабель»), «движение штабистов» (организаторов городских и районных пионерских штабов, многие из которых пропагандировали «коммунарскую методику» коллективной

организаторской деятельности.

В 80-е годы параллельно с названными двумя течениями существовало уже заметное течение «педагогических секторов молодёжных жилых комплексов».

Кроме того, во второй половине 80-х годов, во время обывленной в стране «перестройки», стали как бы возрождаться практически все перечисленные течения, особенно «коммунарское движение» и в самом конце 80-х годов – «скаутское движение»¹. Таким образом, общественно-педагогическое движение (последних лет и современное) можно представить, говоря словами С. Т. Шацкого, как «систему геологических напластований, в которой каждая, более или менее оформленная эпоха оставила свой след, чрезвычайно трудно отделимый от целого».² (если иметь в виду под «напластованиями», доставшийся нам опыт предшественников, их «наследие»), а можно представить и таким образом – символом как «ботанический сад», где одновременно произрастают и древние («реликтовые») и современные растения. Неизбежно возникающие в этих условиях вопросы («существования» этих течений, их взаимодействия, возможности и целесообразности «обмена опытом») всё более настоятельно **требуют культурологического изучения истории общественно-педагогического движения и сравнительного анализа, представленных в нём течений как своего рода субкультур**. Ведь каждое из течений имеет как общее, так и особенное. Каждое представляет собой не только своеобразную «педагогическую систему» (со своим видением целей воспитания и средств, со своим «инструментарием», своей методикой) и не только **комплекс идей, дел и отношений**, но и всегда отличающийся **стиль и образ жизни**. Думается, не будет большим преувеличением сказать, что эти течения имеют многое из того, что имеют в своей жизнедеятельности различные конфессии.

ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕЧЕНИЯ КАК СУБКУЛЬТУРНЫЕ ЯВЛЕНИЯ

Термин «субкультура» появился в 60-е годы в связи с анализом альтернативных молодёжных движений на Западе, которые получили обобщённое название «контркультура»

¹ См. О регистрации союза «Русский скаут», «МК» 11.06.91.

² *Шацкий С. Т.* Предисловие к кн. Дж. Дьюи «Введение в философию воспитания». – М., 1921, с. 6.

за «намеренное противостояние нормам и образцам господствующей культуры»¹. Позже «термин «субкультура» обнаружил свой большой внутренний потенциал, стал использоваться при анализе любых, достаточно чётко выделяемых культурных общностей и постепенно лишаться негативного оттенка при употреблении»².

Субкультура «означает культурную общность, выделяемую согласно некоторым сходным чертам и признакам...»³ Но **субкультурные** явления существовали всегда и «примерно соответствовали понятиям «люди одного круга», «земляки», «золотая молодёжь», «богема» и т. п.»⁴ Субкультуры могут быть «формальными» (например, партии, профессиональные объединения). Иногда «они носят полупоформальный характер, как скажем, социокультурные движения»⁵. Для субкультур (или иначе – социокультурных объединений) характерны «непосредственные связи между теми, кто их составляет»⁶. «На личном уровне принадлежность «субкультуре выражается в образе и стиле жизни»⁷. Субкультуры могут быть социально позитивными и опасными (террористов, преступников, **наркоманов**). Субкультуры не только «накопители разнообразия в культуре»⁸, но и зачастую (инновационные субкультуры) выступают «лабораториями будущего», естественными стихийными «экспериментами» на пути движения культуры»⁹. В ситуациях социокультурных кризисов, переходов «молодёжные субкультуры становятся источником культурных инноваций», ...«Важной составляющей, а порой и ядром нового направления в искусстве, основой для решения социально значимых технических задач»¹⁰.

Всё это «предполагает тщательное изучение принципов формирования молодёжных **субкультурных** объединений и возможностей активизировать их социально полезный культурный потенциал для повышения качества жизни в советском обществе»¹⁰.

¹ *Матвеева С. Я.* Субкультуры в динамике культуры //Субкультурные объединения молодёжи: критический анализ. – М., 1987, с. 16.

²⁻⁷ *Орлова Э. А.* Субкультуры в структуре современного общества. Там же, с. 8-9.

⁸⁻⁹ *Матвеева С. Я.* Там же, с. 19. ¹⁰ *Орлова Э. А.* Там же, с. 97.

¹⁰ *Орлова Э. А.* Там же, с. 98.

Общественно-педагогическое движение и составляющие его субдвижения могут быть рассмотрены как своеобразная субкультура и как субкультурные объединения. При этом можно отметить как общие признаки, так и особенные. К общим признакам можно отнести «стартовые» особенности: позиция изоляционизма как «идеология замкнутости» (в той или иной мере свойственна членами объединений, особенно «на первых порах»). Позиция аполитичности (стремление уйти от «мира взрослых»). Позиция радикальной модернизации (представления о необходимости коренного изменения образа жизни).

При этом следует учесть, что «все молодёжные субкультуры проходили сходный путь – от оппозиции доминирующим в обществе культурным нормам до рассеивания и поглощения их последними, от зарождения стиля, которому следовали единицы, до быстрого распространения его «вширь»². «Стартовые позиции» постепенно меняются на противоположные. Субкультура, обособляющаяся как «секта», стремится стать «мировой религией». Аполитичность сменяется активным включением в политическую деятельность. Позиция радикальной модернизации сменяется позицией освоения культурного наследия и сохранения традиций. Создаваемое в качестве института самореализации субкультурное объединение трансформируется в институт социализации и даже адаптации.

К отличительным особенностям общественно-педагогических течений как субкультурных следует отнести педагогизованность, для которой свойственны:

- 1) «авторский» характер происхождения (в отличие от типичного для большинства молодёжных субкультур анонимного характера);
- 2) «педагогическая окраска» деятельности лидеров (особенно в официальных документах);
- 3) преобладание детского и подросткового контингента;
- 4) это в значительной степени (особенно «на старте») организации не самих детей, а организации «для детей».

Однако было бы несправильным считать **общественно-педагогические субдвижения** явлением чисто

¹ Рылева С. И. Ограниченность социолого-культурологических интерпретаций молодёжных субкультур. – Там же, с. 38.

педагогическим, т. к., в отличие от традиционной «школьной», это **совершенно иная педагогика.** Это педагогика подчеркнём: **социальная не по объекту воздействия, а по субъекту.** В ней не государство, не господствующая в нём педагогическая культура (и не примазывающиеся к государству мафиозные социальнопедagogические структуры) являются субъектами деятельности, а субкультура, субкультурные объединения и их лидеры. Поэтому будем её называть не «социальной», а «общественной».

Это «размежевание» имеет принципиально важное значение прежде всего по той причине, что, как считает Э. А. Орлова, «стала совершенно очевидной неадекватность ранее установленной государственной системы общей социализации и профессиональной подготовки уже нескольких поколений молодёжи»¹. По мнению социолога А. Г. Харчева «существующая ныне догматическая система воспитания изжила себя»². В тоже время социализация во многих субкультурных объединениях и общественно-педагогических субдвижениях оказалась более эффективной.

Вот почему сейчас не только можно, но и **необходимо «прогнать востать» «общественную педагогику» субкультурных объединений традиционной «официальной педагогике»** и нарождающейся «социальной педагогике». И это «противопоставление» **невозможно без выявления специфических отличий общественной педагогики и без нового понятийного аппарата, отражающего эту специфику.**

АЛЬТЕРНАТИВНОСТЬ ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ

С. Т. Шацкий в книге «Годы исканий» так описывает своё отношение к системе учебно-воспитательной работы «старой школы»...Когда я учился, то постоянно чувствовал, что так, как меня учили, не надо ни учиться, ни учить. И моя педагогическая вера выросла из отрицательной оценки педагогики,

¹ Орлова Э. А. Там же, с. 97.

² Харчев А. Г. Социология воспитания. М., 1990, с. 21.

применённой к себе»¹. Шацкий считал, что его критическое отношение к средней и высшей школе даёт ему «право определённо судить о том, как не надо заниматься педагогикой»² и именно на этом основании «начать действовать самому»³. С. Т. Шацкий при этом откровенно признавался: «Охваченный сильным педагогическим устремлением, я всё-таки не читал почти никаких педагогических книг»⁴. Ему даже и в голову не приходило получить педагогическое образование. Он пишет, что в ранней молодости «никогда не останавливался на деятельности педагогической»⁵, а «примерялся к работе врача, инженера, естествоиспытателя, музыканта...»⁶. А потом, как он считал, «сравнительно поздно» (ему тогда было 27 лет) его «стала увлекать педагогика», которая «захватила прочно и надолго». Что заставило этого уже не совсем молодого человека «педагогически размышлять», решиться на то, чтобы «бросить высшую школу и приняться за педагогическую работу с детьми»⁷? По свидетельству самого Шацкого – «сила и напряжённость размышлений»⁸ и «чрезвычайно сильная жажда реального дела»⁹, чему предшествовало «весьма сильное влияние Л. Н. Толстого»¹⁰.

Известно, что молодой Л. Н. Толстой увлекался идеями и примером украинского философа, поэта и педагога Григория Сковороды (автора знаменитой и очень ёмкой по смыслу эпитафии на собственной могиле: «Мир меня ловил, но не поймал»). Так что в цепочке: Сковорода – Толстой – Шацкий не трудно увидеть некоторую преемственность (более глубокое изучение которой в дальнейшем представляется весьма целесообразным для изучения истоков отечественно-общественно-педагогического движения). То, что для лидеров российского скаутизма в 10-х годах нашего века (полковника О. И. Пантохова и скульптора И. Н. Жукова) примером послужил родоначальник скаутизма английский полковник Баден Пауэлл, доказывать не приходится. Родоначальник коммунарского движения 60-х гг. И. П. Иванов (в то время ленинградский педагог-исследователь) своими предшественниками называет С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, А. П. Гайдара. Современный педагог-новатор М. П. Щетинин называет имя И. П. Иванова. В наши задачи сейчас не

¹⁻⁸ Шацкий С. Т. Пед. соч. в 4-х т. – М., 1963, т. 1, с. 68–69.

⁹ Там же, с. 55.

¹⁰ Там же, с. 52.

входит установление полной «родословной» (тем более во всей её «протяжённости и полноте») общественно-педагогического движения. Пока для нас важно обратить внимание на наличие такой деятельности ОПД, родоначальники целых течений не стеснялись называть имена своих предшественников. Наличие преемственности вовсе не отрицает новаторства в ОПД, но это вопрос особый, требующий специального серьёзного рассмотрения.

Возвращаясь к истокам общественно-педагогического движения нашего века нельзя не указать на то, что оно оказалось своеобразным «гибридом» двух весьма разных традиций. Об отечественной традиции идущей от Л. Н. Толстого к С. Т. Шацкому уже было сказано, но была ещё и другая традиция – традиция зарубежная, связанная с движением селлементов, зародившемся в 60-е годы 19 века в Англии, а затем широко распространившемся в Америке и других странах.

Вот как об этом писал С. Т. Шацкий: «Первое дело, которое привлекло меня, имело почти все то, что я считал подходящим для своей работы ... называлось «Селлементом», т. е. посёлком культурных людей среди бедного населения (американская идея, пересаженная на русскую почву известным педагогом А. У. Зеленко)»¹. Об А. У. Зеленко следует сказать особо. Он не только, как об этом пишет С. Т. Шацкий, оказал ему «в этот период громадную помощь»², но был именно тем человеком, «вместе с которым и по инициативе которого я взялся за новое для нас дело»³. Думается, что роль и знание А. У. Зеленко как для того периода, так и для последующих десятилетий у нас явно недооценивается⁴. Во всяком случае, А. У. Зеленко с зарубежными селлементами был знаком не понаслышке. В начале 1900-х годов он совершил кругосветное путешествие, во время которого основательно ознакомился с селлементами, всякого рода клубами, общественными организациями, школьными музеями и т. п. формами социального творчества, которые позже описал в целом ряде монографий.

¹ Шацкий С. Т. Там же, с. 55.

²⁻³ Там же, с. 57.

⁴ В комментариях к 1-му тому Педагогических сочинений С. Т. Шацкого (с. 490) об А. У. Зеленко: «Зеленко Александр Устинович 1871–1953) – архитектор, педагог, организатор внешкольных детских

учреждений: клубов, библиотек, площадок, школьных музеев и пр. Преподавал на пречистенских рабочих курсах в Москве и в воскресных рабочих школах, читал лекции о детских библиотеках в университете Шанянского. Вместе с С. Т. Шацким организовал для детей рабочих и подросков клуб общества «Сетлемент». После Октябрьской революции А. У. Зеленко вел научно-исследовательскую и педагогическую работу в Институте внешкольной работы, был членом научно-педагогической секции ГУСа, заведовал кафедрой политехнического обучения в Институте повышения квалификации НКП РСФСР». При этом умалчивалось, что он дворянин по происхождению, что с 1908 по 1924 г. жил в Америке (откуда вернулся по приглашению Н. К. Крупской для работы в ГУСе), что опубликовал серьёзную монографию по научной организации труда на американских предприятиях, что защитил докторскую диссертацию по архитектуре.

ПРИБЛИЖЕНИЕ МОСКВИЧЕЙ К ДВИЖЕНИЮ ОРГАНИЗАТОРОВ СЕТЛЕМЕНТОВ

Вот как С. Т. Шацкий в 1910 г. (в брошюре «Новая общественно-педагогическая работа¹ для «детей работников будущего») описал первое знакомство московской интеллигенции с движением Организаторов сетлементов Англии, Америки и других стран.

«В начале 1905 года А. У. Зеленко, вернувшись из двухлетнего путешествия по Америке, Австралии и Индии, сообщил своим близким знакомым о своих наблюдениях за жизнью американского общества. В этой жизни его поразили тот огромный интерес, огромный труд и средства, которые вкладывают американцы в дело воспитания и обучение детей. Привезённые им книги, иллюстрации, отчёты различных школ, библиотек, колоний, площадок для игр и т.п. вернули поразительную картину необычайной настойчивости американцев, серьёзного труда, бодрости и силы, которую вкладывают в это дело все слои их общества – от миллиардеров, дающих огромные деньги, до простых работников на этом поприще, общими усилиями создающих великое национальное дело»².

Позже о движении организаторов сетлементов А. У. Зеленко написал большую статью «Новая педагогическая работа», которая под заголовком «Вступление» была помещена в книге «Дети – работники будущего»³.

По свидетельству С. Т. Шанского, дело, которое называется «сетлементом»,

¹ Шацкий С. Т. Пед. соч., т. 1, с. 272. ² М., 1908 г.

³ Там же, с. 55.

оказалось привлекательным для него и других молодых московских интеллигентов :прежде всего тем, что «оно носило бесспорно общественный характер, давало простор творчеству каждого участника, избрало для своей деятельности бедные рабочие слои населения, имело своим заданием провести в жизнь трудовое воспитание, детское самоуправление и удовлетворение детских интересов».

Термины С. Т. Шацкого «общественно-педагогическая работа» и «общественный характер» (дела) считаем по смыслу именно тем, что мы имеем в виду, говоря об «общественно-педагогическом движении»

ИДЕЯ «ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ВОСПИТАНИЯ»

Для общественно-педагогического движения весьма характерна идея о том, что воспитание должно опережать жизнь в её «наличном бытии».

Для С. Т. Шацкого, который ещё в 1903 г. записал в своём студенческом дневнике мысль о том, что «новый уклад жизни, новых людей должна дать новая школа»¹ и что настоящее «воспитание человека должно быть воспитанием его самодетельности»¹, привезённая А. У. Зеленко из Америки мысль о том, что «дети являются работниками будущего»² воспринималась, по его словам, как «учебно-воспитательное знамя»³.

И можно сказать, что это «знамя» С. Т. Шацкий со своими коллегам пронёс через всю жизнь. После 13 лет практической педагогической (и в то же время опытно-экспериментальной) работы (по созданию детских воспитательных коллективов) С. Т. Шацкий без основания писал, что «эта работа тем интересна, что мы присутствуем при создании таких общественных взаимоотношений, которые далеко опередили условия нашей жизни...»⁴.

«Общественные взаимоотношения», которые имели место в воспитательных коллективах С. Т. Шацкого, оказались как бы прототипом тех, что позже проявились в воспитательных коллективах А. С. Макаренко, И. П. Иванова и многих других.

С. Т. Шацкий не ошибся в понимании того, что имел ввиду А. У. Зеленко, формулируя «дети – работники будущего».

¹ Шацкий С. Т. Пед. соч. т. 1, с. 148.

² Там же, т. 2. С. 54.

Во вступительной статье «Новая общественная работа» в книге «Дети – работники будущего», изданной в 1908 г. с подзаголовком «Первая книга московского общества «Сетлемент», А. У. Зеленко пишет: «...работая с детьми, приговляешь будущих граждан, работников и людей, которые, постепенно эволюционируя и превращаясь во взрослого человека, сумеют и воспользоваться реформами, введёнными для них, и разумно изменить и проконтролировать их в случае необходимости»¹. Это в конце статьи. А в начале статьи как бы её продолжение: «В жизни общества всегда есть опережённое течение, выражающееся в желании более обездоленным, практически прийти на помощь более обездоленным элементам, не дожидаясь, пока социальный строй вообще переменится и улучшится»².

В том и другом случае говорится об «опережении жизни». В первом – об «опережающем воспитании» детей, а во втором – об «опережающем социальном течении» (в нашей терминологии – об опережающем общественно-педагогическом движении). И это для Шацкого и таких как он (мечтавших о создании новой школы – школы воспитания самодеятельности) было своего рода выходом из, казалось бы, совсем безвыходного положения. Ведь если все, что связано с созданием школы, является монополией государства и длительно охраняется от подобных самозванных новаторов, но при этом может быть создано нечто воспитательное инициативным общественным путем вне школы (как в Америке, например, сетлемент), то появляется потенциальная возможность реализации своих идей и подходов. И даже – надежда на появление в дальнейшем «детей – работников будущего», их объединение в «течение». Что дальше? А дальше «возбуждение среди населения инициативы в работе улучшения условий своей жизни»³, что в свою очередь «подымает среди инертных и обездоленных энергию, бодрость, гордость и самолюбие в лучшем смысле слова как стимул поддержания своей личности, её смысла и ценности в жизни»⁴.

Вот так была представлена в России идеология организаторов зарубежных сетлементов и организаторов первого в России «Сетлемент».

¹ С. 17. ² Там же, стр. 3. ³ Там же, стр. 16.

Но вернёмся к вопросу об «опережающем воспитании» – своего рода основному вопросу философии корифеев общественно-педагогического движения. Как бы ни решался на разных «поворотах» истории вопрос о том, что чего определяет: «базис» «надстройку» или «надстройка» «базис», «социальная жизнь» школу или школа «социальную жизнь», для интеллигентов, ставших на путь общественно-педагогического подвигничества, знавших по собственному опыту, что сознание не только отражает объективный мир, но и творит его, больший интерес всегда представляла вторая половина формулы. Их больше интересовало насколько воспитание и школа могут «опережать жизнь» и влиять на неё. Мир не устраивает человека и человек принимает решение изменить его, реализовать себя в объективном мире. Не в этом ли суть Самореализации человека? И не являются ли корифеи общественно-педагогического движения ярким примером такой самореализации? И не главное ли в их устремлениях создать такую систему воспитания, такую школу, воспитанники которой бы «на выходе» имели потребность в такой самореализации, имели навыки и опыт самореализации?

То, что это не домыслы, можно судить по утверждениям С. Т. Шацкого. Мысль, которую С. Т. Шацкий впервые записал в своём дневнике ещё в 1903 г. (о том, что «новый уклад жизни, новых людей должна дать школа») ещё до своего прихода в педагогику, он повторил спустя 18 лет в очень ответственном тексте – в предисловии к изданной отдельной книжкой работе известного американского педагога Дж. Дьюи «Введение в философию воспитания». Шацкий писал: «В школе всегда скрещиваются консервативные и прогрессивные силы общества; при её посредстве желают закрепить признаки устойчивого быта – это обычно. Но задача воспитания – содействовать явлениям роста общества»². Подчеркнём, что речь шла о философии воспитания в широком социокультурном контексте.

Опыт С. Т. Шацкого был высоко оценён на Западе и на Востоке (американцем Д. Дьюи, индусом Р. Тагором).

¹ Шацкий С. Т. Пед. соч. Т. 1. – с. 55.

² Шацкий С. Т. Предисловие к кн. Д. Дьюи. Введение в философию воспитания. – М., 1921, с. 6.



В городе Обнинске, неподалеку от того места, где была школа-колония «Бодрая жизнь», поставлен памятник С. Т. Шацкому. Но главный памятник выдающемуся педагогу – в сердцах тех, кто и сейчас читает и чит его, кто изучает и воплощает в своей деятельности его идеи и опыт.

ЧЕМ ДОСТИГАЛОСЬ «ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ВОСПИТАНИЕ»

Благодаря чему социально-педагогическая деятельность С. Т. Шацкого по созданию «опережающей школы» позволила достичь «социальной жизни детей» в этой школе «чрезвычайно высоких форм общезнания»?

Среди множества объективных и субъективных факторов прежде всего хочется назвать сознательную «попытку выяснить некоторые закономерности в развитии детского общества»¹, т. е. многолетнего общественно-педагогического по характеру и социокультурного по содержанию «созидательного эксперимента», задачей которого было «установить влияние организации физического труда на жизнь детского коллектива»². И вот к каким интересным (может быть фундаментальным для теории и практики «опережающего воспитания») выводам пришли С. Т. и В. Н. Шацкие: «виды и формы детского труда и его организации, преобладающая в своём развитии ряд нормальных изменений – всё к большему разнообразию в формах

^{1,2} Шацкий С. Т. Пед. соч. Т. 1, с. 297.

и большей стройности в организации, – влекут за собой соответствующие изменения в социальной, эстетической и умственной жизни детей»¹. Но это происходит не в обычной школе, а в «детской трудовой колонии-общине» или, как её ещё называли «школе-колонии», построенной как своего рода натуральное детское хозяйство, в котором «первоначальные формы труда сменяются кустарными и затем технически высокими»² в последовательности, напоминающей смену форм труда в истории материальной культуры человечества. При этом «первичные детские организации случайного типа, быстро создающиеся и распадающиеся, приобретают все более длительные формы и обуславливают в дальнейшем параллельный рост социальных навыков. Грубые формы детского искусства сменяются более совершенными, вызывая к жизни творческие силы детей. Развитие художественных запросов детей отражается на возникновении новых, интересных для них видов труда: дети строят планы и наполняются радостной тревогой осуществления. В конце концов выявляется идейная сторона

На снимке: труд детей на собственной ферме школы-колонии «Бодрая жизнь». Этот «детхоз» был чем-то вроде «натурального хозяйства», где дети выращивали овощи, из своего зерна ежедневно сами выпекали белый и чёрный хлеб. Были и свои коровы, лошади, своя электростанция.

^{1,2} Там же, с. 298.

детского общества, которая даёт сильный толчок умственным, самостоятельным запросам»¹. Прервём эту чрезвычайно важную цитату, чтобы обратить внимание: **умственные запросы детей не предшествуют труду детей в его эволюции, описанной Шацкими, а являются следствием труда**. Не объясняет ли это факт удручающего отсутствия познавательных запросов у современных учащихся «нормальных» (нетрудовых) школ? Не потому ли А. С. Макаренко утверждал, что «только организация школы как хозяйства сделает её социалистической»²? Может быть надо соединить не обучение с трудом, как это пытаются делать в «нормальных школах», а труд с обучением, как это было у С. Т. Шацкого и А. С. Макаренко?

Интересно, что и Макаренко утверждал, что школа-хозяйство «это не просто дорога к средствам существования»³ и Шацкий, что «детский труд не является... средством научить обслуживать себя, делать всё самому для себя, поделать некоторые полезные предметы обихода, нужные для дома, для хозяйства, и не был материалом для умственной работы, ... а имел прежде роль, организующую нормальное детское общество»⁴. **Т. е. труд был главным системообразующим фактором развития и коллектива детей и их способностей, запросов**. И вот в этом развитии «производительных сил», производственных (и прочих) отношений в детском сообществе «настают, наконец, моменты, когда замкнутый период детского общегития выходит за свои рамки, когда ему становится тесно и весь смысл своей дальнейшей жизни оно видит в общении с окружающим миром»⁵.

Вывод С. Т. Шацкого и его коллег о том, что в эволюции развивающегося детского сообщества (не обычной традиционной школы, а школы настоящей, в основе которой лежит детский труд) есть два периода, («замкнутый» и «открытый») имеет огромное значение.

Он помогает диалектически разрешить спор между сторонниками двух принципиально противоположных форм организации школы, первые из которых считают, что развитие школы необходимо в направлении превращения её в школу продолженного дня, затем – в школу полного дня и,

¹ Шацкий С. Т. Там же, с. 298.

² Макаренко А. С. Соч., т. 7, с. 402. ³ Там же, т. 4. С. 520.

⁴ Шацкий С. Т. Там же, с. 298. ⁵ Там же.

наконец, – в интернат¹, а вторые видят развитие школы в направлении превращения её в клуб, в открытое для родителей и общественной заведение, где родители не только помогают учителю, но и определяют содержание и методы образования. Первые боятся «неуправляемого вмешательства посторонних сил» в учебно-воспитательный процесс школы, а вторые – «заорганизованности и формализма» этого процесса, «отрыва от жизни».

Обе позиции в своих крайностях опасны. Первая чревата сокращением возможностей для «жизненной практики», для самореализации детей, а вторая – для систематической «учебной практики», для социализации.

А вот опыт С. Т. Шацкого и А. С. Макаренко (которые подошли к своей опытно-экспериментальной деятельности с позиций принципа развития, **реализовали этот принцип в эволюции своих детских общин-коммун**, описали и теоретически обобщили его) показывает, что сперва детскому сообществу необходимо «инкубационный период» (на первых порах с максимальной отстранённостью от всяких подобных и неуправляемых педагогами влияний). Затем постепенно (и на это требуется несколько лет) происходит эволюционное становление сообщества, оно и его члены приобретают качества, которые Макаренко назвал «иммунитетом к порче» и (по мере того, как в развитии производительных сил и производственных отношений общины-коммуны последняя «догоняет» и «опережает» типичное для окружающей среды) наконец, приобретает способность и потребность «в общении с окружающим миром», в активном освоении окружающей среды и даже – в социальном творчестве по её улучшению. Отталкиваясь от формулы С. Т. Шацкого, через которую он объяснял детям колонии «Бодрая жизнь», что она такое

В качестве примера реализации этой тенденции можно привести опыт Министерства иностранных дел СССР, который в 50-е годы имел два интерната в Москве (для мальчиков и для девочек) и два пионерлагеря. Однако, воспитанники этих интернатов (дети, находящиеся в заграничных командировках) в интернатах не обучались, а ходили в обычные городские школы. Позже МИДом был организован один большой интернат (для мальчиков и для девочек) со своей школой. К тому же он был расположен в загородной местности. Таким образом, он стал значительно более «закрытой» системой. Если раньше «интернатские» могли общаться с другими детьми в школе, во время прогулок, посещая кружки Дома пионеров, то теперь такое общение сократилось.

есть («Это место, где мы все устраиваем кругом себя хорошую жизнь, и чем дальше, тем лучше»¹) можно сказать, что окружающая среда и её улучшение имеют два разных смысла в период «инкубационный» и период «последнеинкубационный». В «инкубационный период» речь идёт «о создании детской обитины как идеала воспитывающей среды»², т. е. «воспитывающей средой» и полем самореализации («окружающей жизни», которую дети со своими старшими товарищами улучшают) является сама «община». На этом этапе развития для нормального становления «общины» «общение» с «окружающим миром» и попытки его «улучшения» опасны. Этот этап можно сравнить с предродовым развитием зародыша, которому просто необходимо для нормального биологического созревания определённое время находится и материнском чреве, т. е. в «закрытой среде».

Сторонники концепции «школы полного дня», сторонники воспитания в «закрытых» учреждениях интернатного типа ссылаются на опыт С. Т. Шацкого и А. С. Макаренко, которые (проработав по 14–15 лет в качестве руководителей «открытых» детских учреждений в городе) совершенно добровольно принялись за создание учреждений «закрытых» и к тому же вынесенных из города в сельскую местность (С. Т. Шацкий в районе станции Обнинское под Москвой, А. С. Макаренко в Ковалёвке под Полтавой). Но ведь и в опыте Шацкого и в опыте Макаренко наступал этап, который прекрасно описан в «Педагогической поэме» Макаренко, который можно назвать «завоеванием Куряжа». Этап, когда развитие коллектива колонии им. А. М. Горького привело к тому, что ему действительно стало тесно в той закрытой культурной среде, которая была им уже достаточно хорошо освоена и из которой коллектив «проклянулся» подобно цыплёнку.

«Возвращение» в город уже не пугало ни педагога Макаренко, ни его ребят. А ведь им предстояло в Харькове не просто «общаться» с окружающим миром, а преобразовывать новую окружающую среду, в которой реальную опасность представляли и значительно превосходившие числом «аборигены» Куряжской колонии, превратившие её в пристанище воров и бандитов, и те, кого Макаренко называл «педагогическим Олимпом». «Завоевание Куряжа» открывало новые

перспективы коллективной самореализации. На этом пути оказался и переход от сельскохозяйственного труда к промышленному (мелкая фабрика, завод электроинструмента, завод фотоаппаратуры). Так, блестяще была реализована та эволюция, общие черты которой были сформулированы С. Т. и В. Н. Шацкими ещё в 1922 г. в предисловие к 3-му изданию книги «Бодрая жизнь».

Можно сказать, что в опыте Шацкого и Макаренко (а позже в опыте И. А. Соколянского и А. И. Мещерякова)¹ дети «очеловечивались», «окультуривались», т. е., осваивая культурную среду и культурное наследие, становились действительно культурными людьми, не только «подготовленными к жизни», но и к социокультурному творчеству.

ПОЧЕМУ ОБВИНЯЛИ В «СЕКТАНТСТВЕ»

Не случайно самым распространённым обвинением со стороны педагогической и идеологической «ортодоксии» было обвинение в сектантстве. Каждое течение имело и свою идеологию (со своей картиной миропонимания, своей системой ценностей, своими целями, нравственными идеалами и нормами, одобряемого в своем сообществе поведения), свой сознательно культивируемый старшими образ жизни, проявляющийся в стилевых особенностях общения внутри сообщества, обычаях, традициях, ритуалах, в оформлении помещений (если таковые были в распоряжение сообществ) и внешнего вида участников (например, в форме одежды, её элементов) или в приверженности к той или иной молодёжной моде. Всё это отличалось (и иногда очень сильно от традиционного, культивируемого официальными институтами идеологии и воспитания).

Кроме того, сравнение общественно-педагогических¹ течений с религиозными сообществами «напрашивается» и по целому ряду других аналогий. Каждое чит своих «пророков» (именуя их «предшественниками»). У каждого был свой основатель, который нес с собой критику «наличного бытия» и своего рода «евангелие» (благостие), которое содержало своего рода «учение» («педагогическую систему», «концепцию») и которое обещало не просто «повышение качества (оптимизацию) учебно-воспитательного процесса» и даже не «новые методики», облегчающие педагогам их работу по «подготовке детей к труду и обороне», а радость и даже счастье.

¹ Занимавшихся воспитанием слепоглухонемых детей

¹ Шацкий С. Т. Пед. соч. т. 1, с. 362.

² Шацкий С. Т. Там же, т. 2, с. 25.

И не где-то там, в далёкой для детей «взрослой жизни», а «здесь и теперь» (в их детской жизни). «Учения» «апостолов» общественно-педагогических течений почти всегда обещали радость и счастье не только детям, но и их «старшим друзьям», добровольно берущим на себя заботу о «младших друзьях». И, что очень важно: многие участники таких сообществ (как дети, так и взрослые) утверждали, что в этих своих сообществах (клубах, отрядах, коммунах, штабах и т. д. они действительно находили (испытывали, чувствовали) радость и счастье, что именно это их привлекало к сообществам и удерживало в них, делало энтузиастами, поборниками, пропагандистами этих сообществ. Каждое общественно-педагогическое течение имеет своих «апостолов», «подвижников», «святых», «угодников» и «мучеников», которых (в силу культивируемого десятилетия антирелигиозного воспитания) предпочитали называть как-нибудь иначе (например, «комиссарами», «командорами», «старшими друзьями», «лоцманами», «политруками», «шефами», «наставниками», «тренерами», «инструкторами», «ориентирами»...). Имели и своих «еретиков», «рenegатов». Всё «как в жизни». И, кстати, наличие всех перечисленных «ролей» в общественно-педагогических сообществах «педагогических неформалов» (чего явно недостает в «формальных» учебно-воспитательных формированиях) говорит именно о «полнокровности» (полноценности) жизни этих сообществ – носителей общественно-педагогических течений (аналога того, что церковь называют своим «телом»).

Каждое течение общественно-педагогического движения имеет свою историю, имеет своё «устное предание» (своего рода мифы и легенды о своём сообществе, его предшественниках, друзьях, недругах), а иногда сообщества имеют и «писанье». Это могут быть дневники, «летописи», сборники документов («Уставов», «Положений», «Программ», «Решений коллектива», планов проведения «исторических» сборов, слётов, конференций и др.), а иногда это ещё и «Сборники песен», в которых (подобно молитвам) «заложены» культивируемые в сообществах ценности и которые (тоже подобно молитвам) поются в ритуальном («традиционном») порядке как своего рода «Символ веры», как некий эквивалент нравственной проповеди, исполняемой коллективно. А есть «писание» и в форме повестей, которые пишутся детьми и взрослыми

«коллективно»¹ и даже – в форме кандидатских и докторских диссертаций лидеров течений и сообществ.⁵

ОБ ОТНОШЕНИИ ОФИЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ К ОППД

По поводу диссертаций, в которых идеология лидеров разных общественно-педагогических течений находила свою «апробацию», следует заметить следующее: во-первых, идеи подвергались своего рода «селекции» и на защиту выносились лишь те, которые оказывались «диссертабельными», а проще говоря, содержали в себе минимум новизны по отношению к господствующим в педагогике (в «теории коммунистического воспитания») парадигмам. Во-вторых, они (в силу господствовавшего «функционального подхода») «вырывались» из контекста целостного опыта и не раскрывали подлинной сущности исследуемого предмета. В-третьих, идеи «адаптировались» под уровень рецензентов и Учёных советов. В-четвёртых, идеи выносились на защиту спустя 10, 15 лет после того как они действительно представляли новизну для самого общественного педагогического движения, значительно позже того, как им в самом движении приходили новые идеи и, таким образом, они если и представляли интерес для истории педагогики и для обновления педагогических парадигм на «педагогическом Олимпе», то по отношению к живой практике развития общественно-педагогического движения, к живому «соревнованию идей», к реальному процессу модернизации в движении эти (защищённые в диссертациях) идеи никакой новизны не составляли. Ведь в общественно-педагогическом движении появление новых течений (в основе которых всегда лежат новые идеи и концептуальные подходы) происходит каждые 10-15 лет. Получается, что в качестве новых в науке защищаются идеи именно тогда, когда в практике живого общественно-педагогического движения уже происходит (или уже произошло) их диалектическое снятие (отрицание). Конечно, было бы хуже, если бы эти идеи вообще не входили в научный оборот.

¹ Повести удалось издать ленинградской «Фрунзенской коммуне», новороссийскому клубу «Шуна ровесников», архангельскому штабу пионеров и школьников «АГШШ», свердловскому клубу «Каравелла»

² Имеются в виду И. П. Иванов, М. Г. Казакина, В. А. Караковский, Н. П. Царёва, В. А. Ижицкий, С. А. Шмаков, Л. С. Нагавкина, С. Д. Поляков и др.

Для нас важно сейчас отметить, что в области своей «социальной педагогики» академическая наука сильно отстаёт от живой практики общественно-педагогического движения.

Слабую изученность общественно-педагогического движения академической педагогической наукой отмечают и сами педагоги-исследователи. Например, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой педагогики и психологии Ульяновского педагогического института откровенно пишет о слабой изученности «коммунарского движения»¹. У С. Д. Полякова мы находим и ответ на вопрос, почему «официальная педагогика» не изучала общественно-педагогическое движение: «Административно-командной системе не требовалось развитых умений коллективной организации деятельности, коллективного творчества. Сложившаяся система народного образования, традиционная организация жизни школы, получаемые учениками при обучении знания и умения не предполагали коллективную организацию деятельности как необходимого. В тех случаях, когда она всё-таки возникла, это было не благодаря, а вопреки государственной педагогической системе»². Но это только часть ответа на вопрос. Ведь ОПД это не только методика коллективного творческого воспитания. Даже «коммунарское движение» и «коммунарская методика» по своему содержанию шире. У доктора педагогических наук, директора одной из московских школ В. А. Караковского мы находим такой ответ: «Развиваясь во внешкольной среде, коммунарская методика сразу строилась как чисто воспитательная, вне учебного процесса школы, вне официальной структуры школы», в которой «господствовал авторитаризм»³. А по мнению кандидата психологических наук О. В. Лишина негативное отношение педагогической науки объясняет «острота противоречия

¹ «Тридцатилетняя история коммунарского движения – почти неосвоенный вопрос в официальной педагогике. Однако существует целый пласт самостоятельных, порою очень интересных исследований этого процесса. Прежде всего следует отметить большую многолетнюю работу, проведенную Р. В. Соколовым (Москва)» (*Поляков С. Д.* Коммунарская методика: проблемы исследования) / Коммунарская методика как феномен педагогической действительности. – Кострома, 1989, с. 63.

² *Поляков С. Д.* О новом воспитании. – М., 1990, с. 61-62.

³ *Караковский В. А.* Коммунарская методика в воспитательной системе школы. –

между традиционными, в сущности своей средневековыми, способами обучения, господствующими в современной школе» и задачами настоящего воспитания, воспитания современного, прошедшие через которое воспитанники отмечают «реальность самоуправления, отсутствие давящего авторитета взрослых, проявление у товарищей новых для них нравственных качеств – ответственности, доброжелательности, активности, инициативы, заботы о других, ощущение богатства личности окружающих»¹.

Образно говоря, можно сказать, что речь идёт о «педагогике мёртвой» и «педагогике живой», где мёртвое (или умирающее) не признаёт, не хочет признавать живого. **Столкновение педагогики отчуждения и педагогики освоения.** Педагогика авторитарной и педагогики сотрудничества. Педагогика нагаскивающей и педагогики развивающей. Педагогика угнетающей и педагогики освобождающей. Недаром публикации о работе энтузиастов общественно-педагогического движения называются «Воспитание творчеством», «Воспитание радостью»...

По поводу отношения к деятельности организаторов общества «Сетлемент» и детского клуба периода 1905–1907 гг., которая «велась в форме клубной работы, необычной для того времени», С. Т. Шацкий вспоминает: «это создало нам очень много врагов ... среди учителя, которому непонятна была новизна наших идей ... Политическая реакция в конце концов сделала своё дело, нас закрыли... Это было весной 1903 года» (*Шацкий С. Т.* Там же, т. 2, с. 135). Руководители общества и клуба были арестованы.

И так, отвечая на вопрос о том, что заставляло официальную педагогику сторониться от общественно-педагогического движения, можно сказать, что этому причиной – инициативный самостоятельный характер деятельности энтузиастов, их гуманистическая направленность. Это во-первых.

Во-вторых, они очень часто **не имели «базового» педагогического образования** и не собирались его получать, считая его для себя бесполезным, что позволяло (не только начальствующим чиновникам от педагогических ведомств, но и рядовым педагогам) воспринимать их как «варягов», «самозванцев», «знахарей» и «шарлатанов».

В-третьих, они вносили многообразие подходов, идей и

¹ *Лишин О. В.* Психологические аспекты коммунарской методики. Там же.

методических приёмов в дело образования, чем объективно противостояли монополии государства (и им созданных учреждений для её поддержания) на всё, что связано с подготовкой к жизни подрастающего поколения. В отличие, например, от Америки, в России такая монополия государства существовала почти всегда, смягчаясь лишь в периоды политических «оттепелей» и лишь в некоторых аспектах. Государственная монополия на «отрасль» народного образования объективно препятствовала всякой «педагогической самостоятельности», тем более – откровенному «десанту в педагогику» разного рода «Варягов-непрофессионалов». Бывали периоды, когда в откровенную историю о «плюрализме педагогических идей» и «авторских школах» было просто опасно¹.

СПОРЫ О КОНТИНГЕНТЕ ВОСПИТАННИКОВ

Инициаторы новых подходов к воспитанию и новых организационных моделей озабочены, как правило, созданием условий для самореализации детей и подростков, для созидания нового образа и стиля жизни. И даже-включения самих воспитанников в социальную самостоятельность по совершенствованию стиля и образа жизни. Официальные структуры пытались использовать популярные оргмодели в качестве «форм работы» официальных детских и молодёжных организаций и почти всегда – в качестве инструментов социализации («профилактики» «трудных» детей, их адаптации к условиям «наличного бытия»).

Самих инициаторов новых подходов интересовали проблемы опережающего характера, т. е. воспитания «нового человека» «человека будущего» и его подготовки к улучшению окружающей жизни, включение его в улучшение жизни. Функционеры упрекают энтузиастов за то, что те якобы предпочитают работать с «благополучными» детьми». Энтузиастам, как правило, приходится начинать работу с «трудными» детьми». Когда создается какое-то новое инициативное клубное объединение, оно обычно ютится в подвальных

¹ Вот как закончился эксперимент предшественника С. Т. Шацкого графа Л. Н. Толстого по созданию Яснополянской школы. Писатель С. Л. Соловейчик пишет, что «жандармы... фактически погубили Яснополянскую школу: в усадьбе Толстого и в школе был устроен обыск, школу перевёрнули вверх дном, сетями пытались выловить печатный станок, будто бы спрятавшийся в яснополянском саду...»(Час ученичества.– М., 1972, с. 128).

помещениях, не имея даже элементарных удобств, мебели. Кто идёт в эти убогие по материальному оснащению «очаги культуры»? Дети с выявленными интересами – в домах пионеров, дворцах культуры, на станциях юных техников, в спортивных школах. Сюда же идут те, кого социологи называют «аутсайдерами». Но ведь у этих детей нужно сперва пробудить элементарный интерес к жизни, разбудить, а затем развить способности. Часто удаётся осуществить подобную социальную и культурную реабилитацию этой «клиентуры». А когда это удаётся, когда эти дети начинают опережать своих сверстников, начинаются упреки, что работа ведётся с «благополучными» детьми. «Социальный заказчик» редко помнит, с каким «человеческим материалом» пришлось иметь дело энтузиастам в начале процесса (перевоспитания и воспитания).

ЭНТУЗИАСТЫ ДВИЖЕНИЯ: КТО ОНИ?

Инициаторами каждой новой «волны» общественно-педагогического движения, «родоначальниками» новых «течений», «субдвижений», их лидерами становились обычно люди, которых независимо от их возраста и пола (а чаще это были мужчины) можно было бы назвать людьми сильными. Сильными духом. Независимо от того были ли они людьми материально состоятельными или на границе бедности, жили ли они на гонорары от художественной деятельности, на жалованье служащего или на зарплату рабочего, они главным в своей жизни считали заботу о подрастающем поколении, то, что мы называли «педагогической самостоятельностью». Казалось бы, что при этом им следовало бы поменять профессию и стать педагогами. И действительно, многие из них предпринимали попытки переходить на педагогическую «службу», но зачастую (после непродолжительного периода работы профессиональными педагогами) они опять назывались «педагогами-общественниками». Иногда уходили сами, иногда «их уходили». А. С. Макаренко как-то писал А. М. Горькому, что скорее предпочтёт «остаться без места» т. е. без педагогической должности, нежели согласится отказаться от своих принципов. И такое с ним случилось, когда он был вынужден оставить колонию им. А. М. Горького после оценки его педагогической системы «несоветской» тогдашним педагогическим «Олимпом».

Кто же они эти энтузиасты (как их назвал А. С. Макаренко, «подвижники воспитания»)? Если иметь в виду основной род

деятельности, профессию, источник средств к существованию, то это самые разные люди. Например, в самом начале века были известными имена инженера А. У. Зеленко, певца С. Т. Шацкого, пианистки В. Н. Демьяновой. «Волна» конца первого десятилетия века была связана с именами скульптора И. Н. Жукова и офицера О. И. Пантюхова. В 20-е и 30-е годы о себе заявили писатели А. С. Макаренко и А. П. Гайдар. В 60-е гг. – философ и педагог-исследователь И. П. Иванов, пионерожатая, а позже социолог Л. Г. Борисова, работники Домов пионеров Ф. Я. Шапиро (Ленинград) и Р. С. Варганова (Свердловск), инженер В. Г. Гамаюнов (Горловка), журналист Е. П. Волков (Тула), Е. Давыдов (Петрозаводск), К. Подыма (Новосибирск), В. Ширяев (Липецк), К. Раш (Новосибирск), художник Б. М. Неменский (Москва), директор завода В. Ф. Карманов (Москва), инженер (а позже педагог-исследователь и одновременно многодетный отец) Б. П. Никитин и его жена библиотечкарь Л. А. Никитина (Москва). В 70-е годы и позже диапазон профессий подвижников самодеятельного общественного воспитания значительно расширился. В движение стали включаться всё новые и новые участники. Они стали объединяться в разного рода общественно-педагогические формирования. Если в 60-е годы общественно-педагогически ми были в основном **подростковые** клубы юных коммунаров, то в 70-е годы появилось движение (течение) **молодёжных** педагогических отрядов, а; в 80-е – движение (течение) семейно-педагогических клубов и движение (течение) клубов творческой педагогики. В 1990 г. образовалась Ассоциация общественно-педагогических объединений Пермской области. В 1991 г. были учреждены в Москве Ассоциация исследователей детского движения и Ассоциация «Воспитание». Это лишь некоторые примеры, показывающие бурное развитие современного общественно-педагогического движения.

В связи с созданием клубов творческой педагогики, Творческого союза учителей начался этап **открытого общественно-педагогического «наступления» на школу**. Появилось такое понятие как **«авторская школа»**. И это не только в «фантастических проектах», которые любили «защищать» в клубах юных коммунаров 60-х и в педотрядах 70-х (без всякой надежды на их осуществление), но и в реальности, когда на основе авторских проектов стали создаваться в разных концах страны экспериментальные школы (предпочитающие называть себя то «лицеями», то «колледжами», то ещё как-либо,

подчёркивая своё отличие от «традиционной» школы⁴).

Уже началась подготовка социальных педагогов в некоторых пединститутах и институтах культуры.

Но не создает ли всё это опасности утраты сущности важной специфики движения и его трансформации в свою противоположность?

* * *

Есть ли у общественно-педагогического движения **собственная специфика** по большому счёту? (Нечто более значимое и принципиальное, нежели традиционная для минувших десятилетий «альтернативность» массовой школе?) Является ли «внешкольная сфера» для этого движения чем-то принципиальным или при каких-то условиях общественно-педагогическое движение может и в школах реализовывать свой потенциал, не «изменяя» идеалам и принципам своих предшественников и не превращаясь в свою противоположность? Может ли (и если может, то при каких условиях) «подвижник соцвеса» заниматься общественно-педагогической деятельностью не в качестве «бесплатной самодеятельности в свободное от работы время», не в качестве «работы на общественных началах», а профессионально, рассчитывая на признание этой деятельности в качестве трудовой (с оплатой, педагогическим стажем, выходными днями и отпусками, с пенсией, наконец)?

Всё это очень непростые вопросы. Так или иначе они возникали перед любым участником движения и как-то каждым для себя решались. Возникли они и перед обществом и, в какой-то мере, иногда решались. Кому-то из энтузиастов везло на понимание больше, а кому-то меньше...

Но если раньше этих вопросов можно было не замечать (как и вообще общественно-педагогического движения), то теперь не заметить их труднее. И «издержки» от ошибочных решений для энтузиастов, для воспитания подрастающего поколения, для страны могут оказаться невосполнимыми.

Так или иначе, **общественно-педагогическое** движение – это и культурное наследие России и его живая проекция через настоящее в будущее. И от того, как сегодняшнее общество оценит это наследие, как отнесётся к живым его носителям в какой-то мере зависит и судьба самого общества.

СУБДВИЖЕНИЕ ОРГАНИЗАТОРОВ ДЕТСКИХ КЛУБОВ И ПЛОЩАДОК 1900-Х ГОДОВ

Наиболее активно проявилось в Москве, Петрограде, Омске и в других городах. В Москве оно ярко проявилось как попытка включиться в международное движение сегментов в 1905 г. В 1906 г. было институционализировано в качестве официально зарегистрированного общества «Сетлемент» (переименованного позже в общество «Детский труд и отдых»). Общество объединяло группу представителей московской интеллигенции (архитектура А. У. Зеленко, студента С. Т. Шацкого, пианистку В. И. Демьянову, учительниц Л. К. Шлегер, Н. О. Массалитинову, М. В. Полетаеву, Л. Д. Азаревич и др.).¹

Общество занималось организацией детских клубов (объединений), первых детских площадок, загородной летней колонии труда и отдыха, мастеровских, «дополнительной школы», педагогических курсов.

Особое внимание уделялось созданию условий для самореализации детей в труде, социальном, художественном и техническом творчестве. Общество вело широкую пропаганду своей деятельности, издавая брошюры. Материально Общество поддерживалось московским купечеством (Морозова и др.) Общество сотрудничало с Московской Думой, но отношения с властями были сложными.

В 1907 г. Общество временно было закрыто. Однако, возникло через год под названием «Детский труд и отдых». А в 1915 году даже получило дотацию от Министерства народного просвещения.

Участники Общества считали необходимым вести работу углублённо, качественно и лишь с посильным количеством детей (около 300 детей), в то время как их оппоненты из фрёбелевского педагогического общества Петрограда считали необходимым «охватить» как можно больше детей. Этим было положено начало непрекращающейся и до настоящего времени дискуссии об «интенсивном» и «экстенсивном» внешкольном воспитании.

Поиск средств наиболее интенсивного воспитания привёл к созданию на базе летней колонии «Бодрая жизнь» круглогодичного воспитательно-учебного заведения «Школы-колонии» (своеобразного лицея), а с 1919 г. к созданию на его базе

¹ См. Шацкий С. Т. Пед. соч. в 4-х тт. Т. 1, с. 490-491. а также

Шацкий С. Т. Избр. соч. в 2-х тт. Т. 1, с. 295-296.



«Мы солнечные люди». Это высказывание одной из воспитанниц С. Т. Шацкого на встрече, организованной Форпостом культуры имени С. Т. Шацкого будет названием видеofilmа с воспоминаниями воспитанников выдающегося педагога. На снимке воспитанники Шацкого Шильников, Изачик, Гребцова.

Первой опытной станции по народному образованию. В итоге течение породило весьма оригинальную «субкультуру»¹. Во второй половине века идеи и опыты этой «субкультуры» осваивались лидерами движения юных коммунаров 60-х гг. и движения педагогов 70-х гг. Специально углублённым изучением и освоением опыта общества «Сетлемент», общества «Детский труд и отдых», колонии «Бодрая жизнь» и Первой опытной станции по народному образованию с 1971 года занимался Форпост культуры им. С. Т. Шацкого, с 1986 г. детский клуб «Ровесник» и созданная на его базе (в 1990 г.) Первая опытная станция по внешкольному воспитанию (о деятельности которых подробнее будет рассказано ниже).

Активный участник общества «Детский труд и отдых» учительница М. В. Полетаева организовала ещё в дореволюционное время в Замоскворечье на Житной улице клуб «Детский уголок» для младших школьников и подростков, просуществовавший после Октябрьской революции около 20 лет. – (См. об этом Шацкий С. Т. Избранные пед. соч. в 2-х тт. Т. 1, с. 37, 295); Полетаева М. Детское дело. Изд. «Работник просвещения». М. 1927; Львов К. И. и Полетаева М. В. Организация клубной работы с детьми. 2-е изд. перераб. и дополн. – М.; Работник просвещения, 1930).

СУБДВИЖЕНИЕ ОРГАНИЗАТОРОВ РУССКОГО СКАУТИЗМА 1910-Х ГОДОВ

К концу первого десятилетия нашего века Россия оказалась благодатной почвой для идей англичанина Бадэн Пауэлла и его сподвижников, положивших начало международному движению скаутов (юных разведчиков).

И. Н. Жуков, один из идеологов и организаторов «скаутского движения» в России, в книге «Русский скаутизм» писал, что «у нас в России ... организация юных разведчиков не есть организация военная ... а организация рыцарская. Привить юношам рыцарское отношение к окружающим, любовь и преданность Родине, заботливое и благожелательное отношение ко всем людям – вот задачи, которые объединяют»¹ скаутов. Там же он пишет, что «пионерами, начинателями скаутского движения в России были почти одновременно, но совершенно независимо один от другого – в Царском Селе полковник ... Олег Иванович Пантохов, а в Москве – шт.-ротм. Захарченко. Как тот, так и другой, заинтересовавшись своеобразной организацией скаутов, в 1910 году посетили Англию... Возвратившись оттуда, они ... приняли за организацию отрядов в Москве и в Царском Селе. В следующем году... в Петрограде, при одной из гимназий, возникает «легия юных разведчиков», организованный Янчевецким и команда юных разведчиков, организованная О. И. Пантоховым и О. Д. Петровым»², которая «реорганизуется в первый Петроградский отряд юных разведчиков при «Обществе содействия мальчикам-разведчикам» – «Русский скаут». Во главе этого общества, возникшего в августе 1914 года, становится вице-адмирал И. Ф. Бострем, как председатель общества, и О. И. Пантохов как его вице-председатель»³. В Москве начальником отряда скаутов стал редактор журнала «Вотруг света» В. А. Попов. «В 1917 году в 143 городах России насчитывалось 50 тыс. скаутов и гёрлскаутов»⁴.

Объединения скаутов создавались в Саратове, Астрахани, Батуми, Перми, Ставрополе, Одессе, Киеве и

¹⁻³ Жуков И. Н. Русский скаутизм. – П., 1916, с. 5-10.

⁴ Педагогическая энциклопедия. – М., 1966. Т. 3, с. 854.

др. местах¹, главным образом, при учебных заведениях. В декабре 1915 года в Петрограде состоялся «Первый Всероссийский съезд инструкторов и лиц, интересующихся скаутизмом». Издавалась литература по вопросам скаутизма².

По идеологии лидеры русского скаутизма могут быть разделены на два «крыла»: монархическое и демократическое. Идеологом демократического крыла был скульптор И. Н. Жуков, который утверждал, что скаут «не военный разведчик, а ... «пионер культуры», «разведчик всего хорошего», маленький друг всего мира...»³.

После революции 1917 г. И. Н. Жуков с группой «скаутов-мастеров», (понимавших, что революция «серьёзно и надолго»), принял участие в создании пионерской организации и вошёл в её Центральное бюро, был организатором первого пионерского отряда Бауманского района Москвы и имел титул «старший пионер Российской федерации». Жуков пытался строить пионерию на методике «длительной игры», но 3-5-й съезды РКСМ (1920-1922) выразили отрицательное отношение к скаутским организациям, и они прекратили своё существование. Отвергли и «длительную игру».

Возрождение скаутизма в России началось в последние годы. В ноябре 1990 г. в Институте молодежи «закончился учредительный съезд Ассоциации возрождения российского скаутинга. 65 делегатов из разных городов России, а также Украины и Молдовы»⁴ приняли в нём участие.

ДВИЖЕНИЕ ОРГАНИЗАТОРОВ ПЕРВЫХ ПИОНЕРСКИХ СООБЩЕСТВ

«Пионердвижение» самых первых лет «пионеров (периода НЭ-Па) сильно отличалось от того, чем оно стало в 30-х годах. В момент своего зарождения оно оказалось как бы продолжением «русского скаутизма». Лидерами его были известные «скаутмастера», в том числе И. Н. Жуков.

¹ Например, в Сибири – в Чите, Иркутске, Нерчинске, Верхнеудинске, Владивостоке, Красноярске, Ишпине.

² См.: *Преображенский В. С. Бой-скауты* //Изд. пед. ин-та им. П. Г. Шелапутина, 1915; *Скаутизм в России. Тр. Первого съезда по скаутизму.* ~ П., 1916; *Жуков И. Н. Русский скаутизм.* – П., 1916; *Баден-Пауль Р.* Юный разведчик, пер. с англ., 3 изд. – П., 1916.

³ *Жуков И. Н.* Стаи волчат и птенчиков. – Архангельск, 1917, с. 4.

⁴ Скауты в России //Московский комсомолец, 1990, 18 ноября.

В качестве содержания деятельности пионеры Жуков пытался (первое время с успехом) утвердить «длительную игру». Считалось что «проигрывание» пионерами важных исторических событий от глубокой древности до современности будет способствовать подготовке к жизни. В качестве методической первое время в пионерии использовалась система «скаутинг». Первыми формированиями были клубы и отряды, создававшиеся по месту жительства и при предприятиях по инициативе самих подростков.

Руководство пионерией со стороны комсомола привело к политизации этой организации, к изживанию «скаутинга», «длительной игры», романтики походно-палаточного стиля жизни, а главное – «самодетельных начал».

В 30-е годы после перевода пионерской организации в школы и подчинение её школьной администрации (а особенно после Постановления 1934 г. «о перепутке» школьников общественной работой), «пионерработа» стала всё больше и больше напоминать «дополнительные уроки» («предметные сборы»). Стали «исчезать» вожатые-парни. В пионерском «активе» стали преобладать девочки. Утратили интерес к организации подростки. Палаточные лагеря труда и отдыха стали преобразовываться в «пионерские здравницы», идеалом руководителей которых был детский комфортабельный санаторий с утеплёнными строениями и асфальтом.

Ряд постановлений, принятых после 20 съезда КПСС на некоторое время привели к «оживлению» в пионерской организации, но лишь «местами» и на короткий срок.

ТИМУРОВСКОЕ ДВИЖЕНИЕ 40-Х ГОДОВ

Весьма заметным явлением в сфере детского досуга конца 30-х и начала 40-х годов стало «тимуровское движение», о котором некоторые сведения можно найти даже в «Советском энциклопедическом словаре»: «Тимуровское движение развернулось в СССР среди пионеров и школьников в нач. 1940-х гг. под влиянием повести А. П. Гайдара «Тимур и его команда». Содержание Т. д.: оказание помощи семьям военнослужащих в годы Вел. Отеч. войны, престарелым, колхозам и совхозам в с.-х. работах, детсадам, благоустройство насел. пунктов, уход за могилами погибших воинов и др.»¹

¹ Советский энциклопедический словарь. – М., 1981, с. 1340.

Среди молодых историков детского движения высказывалось мнение, что «протогином» тимуровской команды для А. Гайдара послужила группа скаутов, действовавшая ещё в 10-х годах в дачном пригороде Санкт-Петербурга. Эту версию ещё предстоит проверить, но сравнительный анализ «тимуровцев» со «скаутами» действительно показывает много общего, (особенно идеология и практика милосердной «рыцарской» заботы детей об окружающих людях, идея совершения добрых поступков «по секрету»).

По утверждению исследователя тимуровского движения В. Н. Татаровой, тимуровская команда была задумана А. П. Гайдаром в качестве «альтернативы пионерской организации, тогда, в 30-е годы, уже намертво прищёгнутой к школе, обюрокраченной, унылой. Он, по собственному признанию, готовил – и приготовил! – под неё «бомбу»¹.

Предложенная А. П. Гайдаром детям (в форме повести) методика организации самостоятельного инициативного (да ещё и «**законспирированного**») объединения «самих детей», осуществляющих заботу о старших, для конца 30-х годов выглядела подозрительно. Однако, по-видимому, удалось напечатать благодаря взявшему на себя ответственность секретарю ЦК ВЛКСМ Н. А. Михайлову.

Как отмечают современные криминологи В. В. Грибанов и Э. П. Теплов, «рассказанная Гайдаром история оказалась удивительно созвучной настроению целого поколения ребят: борьба за справедливость, подпольный штаб, специфическая сигнализация, умение стремительно собираться «по цепочке» и т. д. Как следствие начинается бурный процесс стихийного развития «тимуровского движения»².

На годы войны приходится «массовый размах движения. Форм не счесть – сама обстановка неисчерпаема на подказки, и ребята действуют не по чьим-то кабинетным директивам, а именно по обстановкам»³. Не только летом и не только в дачном посёлке. И не обязательно с «конспирацией». И создавали их не только старшие подростки, но и взрослые. Так, Центральную киевскую команду, в которой в 1941 г. насчитывалось около 250 ребят, возглавляла М. Т. Боярская, а тимуровскую команду г. Пласт Челябинской

¹ Татарова В. Н. Второе пришествие Тимура // Ступени, 1990, № 10.

^{2,3} Грибанов В. В., Теплов Э. П. Ленинградский опыт изучения и оценки деятельности неформальных группировок // Криминологи о неформальных объединениях. – М., 1990, с. 127. ² Татарова В. Там же.

области, в которой участвовало 200 подростков – семидесяти-трёхлетняя А. П. Рычкова.

В 1942 г. газета «Московский большевик» писала, что в Москве пионерская организация расформировалась, а её роль фактически подменена тимуровскими командами. Комсомол был напуган этой ситуацией. Как вспоминал Н. А. Михайлов, «движение приобрело настолько широкий характер, что комсомольским организациям приходилось задумываться, как сделать, чтобы это движение органически вливалось в работу пионерской организации?»¹.

Сами тимуровцы особого желания «вливаться» в пионерскую организацию не испытывали, но это движение «попытался использовать как «форму работы» комсомол, что во многом и предопределило его конец»². Как пишет Татарова, «комсомольские, пионерские органы поспешили прибрать их к рукам. Вогнать в пионерские формирования, приковать к школе, отдать во власть спускаемым сверху циркуляров и «научных рекомендаций». И, увы, получилось. Движение тихо угасает, тлеют лишь отдельные очаги. Надежды на возрождение затеплились при «оттепели» 50–60-х годов, когда тимуровцы вырвались было из школ во дворы...»³.

Когда же окончательно тимуровское движение стало тимуровской «формой работы» пионерской организации «ребёнок», приписанному как крепостному к отрядно-классу, навязывают, помимо прочего, и тимуровский оброк»⁴.

И опять «поле самореализации» исчезло. Остались лишь очаги, островки в океане формализма. И только вокруг взрослого, с которым интересно. Вокруг личности»⁵. В последние годы на этих «островах» тимуровцы помогают «афганцам», жертвам катастроф, стихийных бедствий, межнациональных конфликтов... В средненянской школе Винницкой области – конный тимуровский отряд. Колхоз передал ребятам полуживых лошадей, они им откормили и теперь ездят к старикам и инвалидам... В московских клубах собаководства школьники выращивают собак-поводырей для слепых»⁶.

Но можно сказать и иначе: тимуровское движение не погибло в конце 50-х гг., а «передало эстафету» «коммунарскому движению», к рассказу о котором мы и переходим.

¹ Покой нам только снится. – М., 1982, с. 192.

² Грибанов В. В. *Теплов Э. П.* Там же.

³⁻⁶ Татарова В. Н. Там же.

«КОММУНАРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ» 60-х ГОДОВ

Термин «коммунарское движение» появился в прессе примерно в 1963 году, когда в стране появились сотни «секций клуба Юных коммунаров» (клуба ЮК, КЮКа). «Инкубационный период» этого движения начался значительно раньше – в середине 50-х годов. По инициативе ленинградского философа и педагога-исследователя И. П. Иванова (ставшего позже профессором ЛГПИ им. А. И. Герцена и даже действительным членом АПН СССР) в 1956 г. в Ленинграде было создано небольшое молодёжное инициативное субкультурное объединение педагогов «Союз энтузиастов» («СЭН»). Первоначально это был кружок преимущественно пионерских вожатых (Л. Г. Борисова и другие), которые были крайне неудовлетворены современной им отечественной педагогикой, господствовавшей в пионерской организации системой воспитательной работы, «Сэновцы» разыскивали где могли материалы о предшественниках, серьёзно изучали опыт С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, опыт скаутов, «пионерского движения» 20-х годов, идеи А. П. Гайдара и «тимуровского движения», знакомились с «харцерским движением» в Польше.

На снимке «сэновцы» И. П. Иванов и Л. Г. Борисова в начале 60-х годов.

Изучение «предшественников» позволило сформулировать ряд альтернативных идей, принципов, вычленив ряд приёмов и методов, которые постепенно (в процессе многолетней творческой опытно-экспериментальной и теоретической работы) превратились в стройную, цельную концепцию, и то, что позже стали называть «коммунарской методикой», «теорией и методикой коллективного творческого воспитания».

«Инкубационный период» или период локальных экспериментов, (во время которого шло опробование отдельных идей, приёмов, методов «на базе» разных школ и их пионерских организаций) продолжался до марта 1959 г., т. е. до того времени, когда «сэновцы» создали при ДOME пионеров Фрунзенского района Ленинграда сводную районную пионерскую дружину, названную «Коммуной юных фрунзенцев» (КЮФ).

Для обозначения нового типа внешкольного воспитательного коллектива был взят термин «коммуна» (из-за которого с самого начала и до сих пор участники движения подвергались разного рода подозрениям, нападкам и даже, порой преследованиям). Термин «коммуна», для самих «сэновцев» представлялся целесообразным, т. к. по их мнению должен был указывать на идейно-методическую приверженность опыту макаренковской коммуны. Противники же «коммуны» пытались увидеть в ней то «трудолюбивые коммуны» 20-30 годов, то китайские коммуны, то следование идеям абстрактного коммунизма. Есть основания полагать что на самом деле «сэновцам» был ближе даже не опыт А. С. Макаренко, а опыт С. Т. Шацкого (который в последующем, более чем 30-летнем опыте «коммунарского движения», был «воплощён» более полно, нежели опыт А. С. Макаренко), но называть свою организацию «клубом» или «колонией» «сэновцы» не стали, т. к. эти термины в те годы ассоциировались совсем с другими явлениями.

Использованные в КЮФ добровольность участия, коллективное планирование, коллективное исполнение и коллективная оценка сделанного, чередование, творческих поручений (ЧТП), ротация выборных руководителей (институт временных комов», т. е. «дежурных командиров»), институт временных «советов дела» при высшей власти «общего сбора» «откровенные разговоры» (когда каждый говорит откровенно о каждом, в том числе и о взрослых «старших друзьях»),

«сетка традиций», включающая многодневные «соробы» и летние палаточные лагеря труда и отдыха и другие «компоненты» методики позволили «возродить» многое из того, что было свойственно стилю и образу жизни клубов С. Т. Шацкого, скаутских и пионерских отрядов И. Н. Жукова, тимуровских команд. Всё это (на фоне царившего в пионерской организации страны формализма и авторитаризма) делало КЮФ чрезвычайно привлекательной не только для детей, но и для взрослых.

Тех, кто оказывался рядом с «кюфовцами» во время их «коллективных творческих дел» (КТД), во время различных «операций» («Радость детям», «Радость селу» и др.) во время проведения «трудолюбивых десантов», в лагере труда и отдыха и т. д. удивляла, поражала, а зачастую и «захватывала» непривычная атмосфера всеобщего эмоционального подъёма, дружеского общения, взаимопомощи, энтузиазма, стремления сделать «всякое дело творчески» (того, что стало называться «коммунарский дух»). Наверное, именно такую атмосферу в коллективе А. С. Макаренко называл словом «мажор». Некоторые воспитанники КЮФ и объединений-последователей (которые став взрослыми сами стали организаторами подобных объединений) считают, что в «коммунарстве» главное не идеи и даже не дела, а именно «Дух», т. е. атмосфера, свойственная для «коммунарского» общения. Так считают не все участники движения, но очень многие и для этого есть основания. Некоторых, особенно взрослых, привлекали в большей степени именно идеи, но те, кто утверждает, что «коммунарское движение» привлекало в большей мере людей «чувственного типа» (эмоционального), не желали «умственного типа» (по типологии предложенной физиологом И. П. Павловым) в общем и целом, видимо, правы.

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

С самого начала КЮФ стала самостоятельным инициативным самоуправляемым субкультурным объединением детей и их «старших друзей». По-существу – объединением

неформальным, хотя и считавшимся официально «районной школой пионерского актива». Такая «форма», полагающаяся для Дюмов пионеров, стала «экологической нишей» КЮФа.

Но по сути своей КЮФ стала антиподом «школ пионерского актива», которые «натаскивали» «выборный пионерский актив» обычными для общеобразовательных школ методами «учебной практики». КЮФ прежде всего обеспечивала условия «жизненной практики», условия для самореализации. Недаром, «кюфовцы» любили подчеркнуть, что «в коммуне никто никогда не учит, в коммуне живут».

Объективно в КЮФе происходило и воспитание и обучение, но это осуществлялось в соответствии с принципом «скрытой педагогической позиции» и делалось не средствами «открытого воспитательного воздействия», а косвенно через организацию «воспитывающих ситуаций», через воспитывающую «коллективную творческую деятельность». Некоторые из идеологов и пропагандистов «коммунарском методике» вообще утверждали, что ребёнок воспитывается лишь в процессе преобразования окружающей действительности, а «коммунарскую методику» называют «педагогикой жизни».

Члены КЮФ (дети и взрослые) чувствовали себя свободными хозяевами своей организации. Но объективно у этой свободы были некоторые ограничения. Во-первых, имея статус школы пионерского актива района, КЮФ рано или поздно **должна была ответить, как она выполняет свою функцию** (т. е. кого она обучила и что это дало школам). Ситуация постепенно заострялась, т. к. в КЮФ большинство ребят вовсе не были «выборным» школьным активом (и не собирались в своих школах «функционализировать» в качестве «актива»). Среди «старших друзей» тоже было много «добровольцев», которые с большим удовольствием приходили в КЮФ общаться с детьми, но не собирались «работать на школы» (к которым, как правило, имели очень неприязненное отношение). С точки зрения административно-командной системы КЮФ вместо обучения пионерского актива школ, «отобрала его из школ и стала «работать на себя».

Во-вторых, объективным ограничением полной свободы КЮФ был и её руководитель И. П. Иванов и руководимый им «СЭН», для которых КЮФ была не самоцелью, а

средством (лабораторией) решения теоретических, методических и практических проблем (например, формирования юных общественных инициатив и организаторов).

Осознание коллективом себя с одной стороны как свободного и самостоятельного субъекта своей жизнедеятельности, а с другой ощущение (всё усиливающееся), что он на самом деле функциональный орган (школа пионерского актива) и «инструмент» научного поиска (экспериментальная лаборатория) было, конечно же, объективным противоречием. Оно стало приводить к конфликтам прежде всего среди «старших друзей» (педагогов-«сэновцев» и остальных «старших друзей»). И. П. Ивановым была предложена программа создания в школах «спутников коммуны» (как своеобразных её филиалов), которые позволили бы и формально и по существу «оправдать» КЮФ в качестве «школы пионерского актива». Возможно, если бы административно-командная система не «подстёгивала», если бы И. П. Иванов и его коллеги («сэновцы») не боялись ликвидации КЮФ администрацией, если бы процесс «вызревания» КЮФ (по направлению к созданию «спутников» в школах) не «форсировался», а развивался эволюционно, то удалось бы избежать многих драматических ситуаций. Во всяком случае, самому И. П. Иванову не пришлось бы покинуть КЮФ. Л. Г. Борисовой и И. П. Иванову пришлось уйти.

Но КЮФ не избежала перехода к этапу создания в школах «спутников». Это было неизбежной и естественной **перспективой развития**. С момента создания первых «спутников» стало возможным говорить о возникновении «коммунарского движения». Пока, правда, – в рамках Фрунзенского района Ленинграда. Забегая вперёд, можно сказать, что постепенно «спутники» были созданы в большей части школ Фрунзенского района, после чего, кстати, многие перестали участвовать в жизни КЮФ, т. к. считали, что «научились всему, что она давала и могла дать». Считается, что КЮФ перестала существовать, выполнив за 12 лет свою роль районной школы пионерского актива. Позже Ф. Я. Шапиро и её сподвижники по КЮФ в течение нескольких лет пытались «завоевать» одну из школ (заявив: «А. С. Макаренко остановился перед порогом школы, а мы его переступили»), но школа тех лет не могла не отторгнуть «коммунарскую методику».

После ряда публикаций 1959–1962 гг. ПК ВЛКСМ заинтересовался опытом КЮФ. Это было время «оттепели»

комсомол пытался «оживить» пионерно. Летом 1962 г. «Комсомольская правда» и ЦК ВЛКСМ в лагере ЦК ВЛКСМ «Орлёнок» (на берегу Чёрного моря в районе Туапсе) собрали 50 старшеклассников из различных городов. В этот отряд пригласили вожатыми трёх «старших друзей» из КЮФ и несколько ребят – «кюфовцев». За 40 дней «коммунарам» удалось «обратить в коммунарскую веру» («окоммунарить») весь отряд.



Старшие друзья Коммуны юных фрунзенцев педагог Л. Балашкова и музыканты В. Малов и И. Леонова в «Орлёнке». Снимок 1962 г.

Так появился полуофициальный «Всесоюзный клуб юных коммунаров» институцированный как бы при «Комсомольской правде». Ребята разъехались по своим городам и там многим из этих «апостолов» удалось создать подобные подростковые сообщества, которые стали называть себя «секциями» клуба юных коммунаров. Секции проводили «коллективные творческие дела», воспроизводили стиль и образ жизни КЮФ (в той мере, какой они могли их освоить за 40 дней в «Орлёнке»).

¹ Считается, что инициаторами были сотрудник «КП» С. Л. Соловейчик и секретарь ЦК ВЛКСМ Л. К. Балясная.

Летом 1963 г. в «Орлёнке» были собраны уже 500 старшеклассников и среди них 50 коммунаров. И на этот раз «эксперимент» удался.

Теперь уже 500 юных «апостолов» «коммунарской веры» разъехались по стране и у Клуба ЮК появились сотни «секций» в разных её концах. Вот с этого-то времени и появился в прессе термин «коммунарское движение».

В осенние, зимние, весенние и летние каникулы в разных городах стали проводиться (иногда даже одновременно и нескольких городах сразу) «Всесоюзные коммунарские сборы!», на которые собиралось одновременно по 100, 200, 300 человек из 10-20 «секций» клуба ЮК разных городов страны.

С осени 1963 г. в «Комсомольской правде» стала выходить тематическая страница для старшеклассников «Алый парус», которая была задумана как печатный орган «коммунарского движения». (И первое время была таковым). Аналогичные «страницы» появились в газетах других городов (Петрозаводске, Перми, Новороссийске, Щёлково и других).

«Секции» клуба ЮК стали создаваться при редакциях молодежных газет, в школах, при Домах культуры, при Дворцах пионеров. Некоторые из «секций» официально числились как городские штабы комсомольцев-старшеклассников. В Архангельске «секцией» клуба ЮК стал городской штаб пионеров и старшеклассников (АГПШ).

Такие памятные удостоверения выдавала «Комсомольская правда» членам клубов «ЮК» по окончании ими школы. Костя Подыма из Новороссийска стал журналистом, при городском газете организовал страницу клуб «Шхуна ровесников», издал о клубе повесть. Окончив ВГИК, стал киносценаристом-документалистом. В настоящее время работает редактором московской газеты «Ребёнок и социум».

Руководящие комсомольские функционеры всё больше и больше склонялись к тому, чтобы рассматривать Клуб ЮК как «форму работы школьного комсомола», как «школу комсомольского актива». Стали предприниматься попытки объявить весь, «школьный комсомол» коммунарами. Лидеры движения стали сопротивляться попыткам комсомола подчинить его и формализовать. Руководители отдела учащейся молодёжи ЦК ВЛКСМ настаивали на унифицировании форм жизнедеятельности коммунарских объединений (по образцу КЮФ или Клуба ЮК Горловки, опыт которых ЦК ВЛКСМ «одобрил»). Большинство лидеров движения на унификации не соглашались (это было на совещании в ЦК ВЛКСМ в декабре 1965 г.) и им было объявлено, что в таком случае дальнейшая судьба коммунарских объединений будет зависеть от их взаимоотношений с комсомольскими органами «на местах». Официально «коммунарское движение» не запрещалось, но с тех пор во многих городах отношение к «секциям» клуба ЮК стало крайне неблагоприятным. Кое-где (за попытки «коммунаров» организовать коммунарское объединение, провести коммунарский сбор) исключали из институтов, из комсомола, отстраняли от работы пионервожатых. В этих условиях многие «секции» прекратили существование, некоторые поменяли название. Были случаи и самороспуска. «Оттепель» заканчивалась и к концу 60-х желания быть «гвардией комсомола» в среде юных коммунаров оставалось всё меньше. Для некоторых объединений это оказалось чем-то вроде «кризиса жанра». Старые цели и ценности, «КТД» уже не вдохновляли. Петь «Мы все уверены в радостный успех» стало всё труднее. В «коммунарском движении ощущался глубокий кризис.

Из коммунарских объединений – «шестидесятников» в последнее десятилетие сохранились лишь те, кто нашли достаточно надёжную «экологическую нишу» и имел чрезвычайно стойких (и в то же время дипломатичных) лидеров. Например, созданная в 1963 г. при ЛГПИ И. П. Ивановым (теперь уже студенческая) «Коммуна им. А. С. Макаренко (Ким), официально считавшаяся чем-то вроде студенческого научного общества при педфаке института. Сохранился и созданный в 1964 г. в Мотовилихинском районе Перми клуб ЮК, вынужденный был сменить в качестве «экологической ниши» РК ВЛКСМ, детскую комнату милиции, Детский дом культуры и обосноваться в конце концов в дворовом клубе при конторе жилищного хозяйства.

Важным событием не только для «коммунарского движения», но для всего «общественно-педагогического движения» оказался январский сбор 1968 г. клуба ЮК Свердловска «Алый парус», на котором с участием делегаций из Москвы и Перми была проведена своего рода научно-практическая конференция по проблемам коммунарского движения. Опыт движения подвергался своеобразной «пе-реоценке» с позиций необходимости преодоления отчуждения (доклад о котором делал аспирант из Москвы В. С. Лененко) и с позиций концепции А. В. Луначарского о воспитании всесторонне развитой личности. Участники сбора пришли к выводу, что опыт «коммунарского движения» (в его наиболее ярких проявлениях) способствует профилактике отчуждения и разностороннему воспитанию. Однако, для большей эффективности освоения культуры было признано целесообразным внести в ставшую традиционной «коммунарскую методку» ряд изменений. В итоговом документе сбора – программе «Вернер» предлагалось создавать кроме временных «Советов Дела» постоянные «штабы по направлениям освоения культуры» (что-то вроде «кафедр»). Предлагалась и ступенчатая (на несколько лет) программа подготовки из старшекласников организаторов освоения культуры (что оказалось полезным для выживания движения в эпоху, которую позже стали называть «периодом застоя»).

Это должны были быть своего рода подсобные гайдаровскому Тимуру командиры, ребячьи вожаки, которые в сфере досуга организуют детские объединения и через них создают условия для «жизненной практики», для «коллективного освоения культуры», для самовоспитания детворы неравнодушной, разносторонне развитой, стремящейся к улучшению окружающей жизни и обладающей для этого необходимым опытом и уровнем культуры.

Можно сказать, что происходил процесс педагогизации. Если первое десятилетие «коммунарского движения» ознаменовалось резким противопоставлением «жизненной практики» «учебной практике», воспитания опосредованного воспитанию «открытому», то его новое десятилетие предполагалось, прогнозировалось и проектировалось как сочетание «жизненной практики» с «практикой учебной», сочетание педагогики «скрытых педагогических воздействий» с педагогикой «открытой педагогической позиции». И действительно, 70-е годы ознаменовались «движением педагогических

отрядов», к которому позже примкнули и те, кто сперва выступал против «открытой педагогической позиции». Переход от «коммунарского движения» к «движению педотрядов» был не простым, болезненным, но в условиях «эпохи застоя» необходимым. С момента принятия программы «Вернер» до создания первого экспериментального педагогического отряда прошло три года, а до создания Творческого содружества педотрядов – 8 лет. Этот «переходный период» был по отношению к «движению педотрядов» и своего рода «инкубационным периодом», во время которого шла своего рода «лабораторная» (опытно-экспериментальная) **работа по преобразованию «модели» «коммунарского объединения» в «модель» «педагогического отряда».**

Такой «лабораторией» стал клуб «Орион», созданный нами сразу же после сбора в Свердловске (и по разработанной нами программе «Вернер») в подмосковном г. Щёлково, при детском секторе Районного дома культуры. Подробнее о 3-летнем опыте этого клуба рассказывается в следующей главе.

ДВИЖЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОТРЯДОВ 70-х ГОДОВ

Это движение заявило о себе в прессе (именно как движение) сперва как движение **студенческих педагогических отрядов**. Первыми были Экспериментальный студенческий педагогический отряд (ЭСПО) московского пединститута и педотряд «Луч» челябинского пединститута. ЭСПО «вырос» из клуба «ОРИОН» и был субкультурным объединением инициативного типа. «Луч» объединял студентов, проходивших обязательную практику в пионерлагере. До 1976 г. (когда секретариатом ЦК ВЛКСМ было утверждено «Положение о комсомольском педагогическом отряде») движение развивалось как самостоятельное. Первоначально оно представляло собой Коммунарское Макаренковское содружество (КМС), объединившее под эгидой Макаренковской секции Педагогического общества РСФСР несколько молодёжных педагогических объединений (кроме лидеров – московского ЭСПО ленинградского КиМа – коммунарские объединения Перми, Петрозаводска, Тюмени, Гродно, Калуги, Владивостока и др. городов). КМС проводило ежегодные слёты продолжительностью до 10 дней. (А в 1975 г. XI слёт КМС на борту теплохода, совершавшего «агитпропль» по Волге, проходил 20 дней)¹.

На снимке теплоход «Евгений Преображенский», выделенный на 20 дней московским школьным заводом «Чайка» для проведения XI слёта КМС. Слёт проходил в форме «агитпропльва» по Волге под алыми парусами и с деизом на борту «Ударим агитпропльвом по педагогическому бездорожью и разительности!»

Директор завода «Чайка» известный педагог-новатор В. Ф. Карманов постоянно оказывал моральную и материальную помощь участникам общественно-педагогического движения.

Автору этой книжки довелось быть председателем оргкомитета по подготовке XI слёта КМС.

В методического кабинета нашей Опытной станции хранится двухчасовой кинофильм об этом слёте «Волга-75», магнитофонные записи всех докладов и, вообще, множество материалов по слётам педотрядов.

На слётах по традиции 1-я половина дня проходила в форме научной конференции, а 2-я – по традициям коммунарских сборов (с «коллективными творческими делами», работой отрядов, «Общими сборами»). Совместными усилиями участников XI слёта был подготовлен музей А.С. Макаренко для школьного завода «Чайка», (который за бесплатно предоставил на 20 дней свой теплоход с командой и горючим.

¹ См. Шарко Л. Позывной: «КМС» // Культурно-просветительная работа, 1976, № 1.

На XII слёте КМС в Перми оно было переименовано и Творческое содружество макаренковских комсомольских педагогических отрядов (ТС МКПО).

На снимке делегация московского Форпоста культуры имени С. Т. Шацкого на XII слёте КМС (1976 г.) в Перми.

Участники ТС МКПО вели разнообразную работу по организации досуга детей и подростков, которая нашла отражение в книге, изданной по материалам слёта, проходившего в Калуге в 1977 г.²

Ежегодные слёты педотрядов были не только формой общения и обмена опытом. Став весьма сложной организацией, работающей на 2, 3, 4 «уровня», слёт превращался в своего рода общественный институт повышения квалификации участников ОПД, где находили для себя интересное и «новички» (старшеклассники, рабочие, студенты, перешедшие на 2-й курс), и старшекурсники, и преподаватели институтов. Работа «по уровням» позволяла работать каждому на том «уровне», который ему интересен. Кроме того, слёт стали походить и на НИИ. Стали организовываться своего рода лаборатории по вопросам теории и методики воспитания, авторские «мастерские». (Для появления на слёте «лаборатории» или «мастерской» было достаточно изъявить желание на её ведение и наличие группы желающих слушать, обсуждать, участвовать). В середине 70-х годов за право участия в слётах большого числа участников боролись многие отряды разных городов страны.

² См.: Работа макаренковских комсомольских педагогических отрядов с детьми и подростками по месту жительства. – М., 1978.

Однако, руководителей Педагогического общества стала смущать активность ОПД и Центральный совет ПО взял курс на «свёртывание» движения. Под разными предлогами увеличивал время между слётами. Если в первые годы слёты проводились дважды в год, то потом по **одному разу в год**, раз в два года, раз в три года

После того, как в 1986 г. было принято Постановление ВЛКСМ о создании педагогических отрядов, они стали создаваться в обязательном порядке повсеместно. Взялся комсомол руководить и организацией слётов педотрядов. Скоро самостоятельное движение было **«заформализовано»** и скомпрометировано. Через несколько лет от организованных по команде комсомола педотрядов ничего не осталось. Некоторые отряды (возникшие ещё до Постановления) продолжали работать.

ДВИЖЕНИЕ СЕМЕЙНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛУБОВ КОНЦА 80-х – НАЧАЛО 90-х Г.Г.

В конце 70-х – начало 80-х гг. в стране громко заявили о себе семейно-педагогические клубы. Сперва в Москве и Ленинграде, Пушкино потом и в других городах.

В Москве первые такие клубы появились при ДК строителей «Созидатель» и при районном ДК Бабушкинского р-на «Содружество».

Семейно-педагогический клуб «Созидатель» начался со встречи родителей со знаменитыми педагогами-новаторами, родителями семерых детей Л. А. и Б. П. Никитиными. Постепенно на эти встречи стали приглашать специалистов по «здоровью», «по питанию», «по дыханию» и всяких других интересных родителям специалистов. На время заседаний, которые все чаще и чаще стали проводиться днём в выходные дни, стали проводить для детей различные игры и развивающие занятия. Делали это (преимущественно) сами родители, в порядке очереди и «по желанию». Иногда устраивали выезды в другие города. Выезжали целыми семьями, устраивали выезды в другие города. Выезжали целыми семьями в Загорск.

Летом стали выезжать в заброшенные деревни и «обживать» их. Днём трудились на огородах, ходили в лес, на речку, а вечерами собирались у костра.

Один из таких клубов, созданный по инициативе милиционера Л. Б. Кононенко (клуб «Надежда» при московском **87**

МЖК «Атом»), договорившись с лесхозом в районе Звенигорода, взялся помогать в охране и уходе за участком леса. За это клуб получил возможность бесплатно использовать под коллективный огород поляну в четыре гектара. Клуб построил на поляне несколько домиков-временок для жилья, навес для кухни и общей столовой, сооружения для душа и туалета. В этом полустационарном лагере с весны до осени по время отпусков и выходных дней несколько семей решали для себя четыре программы: продольственную, педагогическую, оздоровительную и экологическую¹.

Некоторые семейно-педагогические клубы стали проводить «Утренники труда и отдыха»², праздники двора, «цирковые представления»³.

СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

Это, пожалуй, самый бурный период в ОПД 20-го века. И самый многообразный по своим проявлениям. Едва ли не все общественно-педагогические течения, даже такие, которые, казалось, исчезли (как, например, субдвижения скаутов, тимуровцев, коммунаров) вновь стали заявлять о себе. Наиболее активными оказались скауты, которые сперва учредили Ассоциацию, с целью возрождения в России скаутизма, а затем и Союз скаутских организаций. Коммунары весной 1990 г. проводили под Москвой большую конференцию, в которой приняли участие двести с лишним педагогов со всей страны. Обсужаются различные педагогические и родительские Ассоциации. Заявили о себе движения «Образование без границ», «свободное воспитание» и другие.

Таким образом, для ОПД настоящего времени главной отличительной чертой можно считать «многослойность». Появилась возможность (и проблема) взаимодействия различных «субдвижений». В Москве была проведена встреча представителей различных «субдвижений» и отдельных «субкультурных объединений», которая показала заинтересованность в контактах и их возможность.

¹ См.: Соколов Р. В. Поляна «надежды» / Семья и школа 1989, № 6.

² См.: Соколов Р. В. От дошколят до ... бабушек / Культурно-просветительная работа. 1979, № 6.

³ См.: Соколов Р. В. Сегодня – цирк! // Семья и школа, 1989, № 11. Подробнее об этих мероприятиях см. в четвертой главе.

Второй важной отличительной чертой современного ОПД можно отметить **преобладание течений, направленных на реформу школы**. Начавшись как «Эврикское движение» (т. е. движение по созданию «клубов творческой педагогики» «Эврика»), вдохновителем и организатором которого была (возглавляемая тогда В. Ф. Матвеевым) «Учительская газета», оно превратилось в широкое движение за обновление школы. Несколько «эврикских» сборов, конкурсов авторских проектов школы и в итоге создание Творческого Союза Учителей (учредительный съезд которого состоялся в мае 1989 г. в Сочи, второй – в сентябре 1991 г. в Одессе).

Благодаря созданию ТСУ получили поддержку «авторские школы». Больше стало «лицеев», «гимназий». Стали появляться и «частные школы»¹. Благодаря ТСУ появились «научно-практические центры» (НПЦ) педагогов-новаторов. Теперь известные педагоги-новаторы получили возможность заниматься пропагандой своего опыта не только «на общественных началах» (как это было раньше), а и на «коммерческой основе» (т. е. осуществлять платное обучение тех, кто хочет освоить их опыт). Те, кто прошёл обучение у педагога-новатора и сдал экзамен, имеют возможность получить специальное удостоверение на право преподавать в школе по методике педагога-новатора.

Стали появляться различные центры педагогических инноваций. Так, например, Б. М. Бим-Бад одним из первых создал своего рода альтернативное высшее учебное заведение «Открытый университет». Под этим же названием стала издаваться и газета ТСУ. Потом появилась и исчезла газета «Перемена». Позже появилась газета «1 сентября» (редактором которой стал писатель С. Л. Соловейчик).

Ходатайство председателя Центрального совета Творческого союза учителей академика Ш. А. Амонашвили помогло в 1990 г. в регистрации Первой опытной станции по внешкольному воспитанию (в московском микрорайоне Марьино Роша, где в начале века С. Т. Шацкий и его коллеги занимались организацией детского досуга). Опыту этой (созданной нами) общественно-педагогической организации посвящена последняя глава этой книги.

¹ Как сообщила «Учительская газета» № 42 (15-22 октября 1991 г.) «4 октября в Москве на учредительной конференции, проходившей в рамках 11 Встречи организаторов частных школ, учреждена Российская ассоциация негосударственных образовательных учреждений».

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ ТИПОЛОГИИ ТЕЧЕНИЙ ОПД

Видимо, характер управления (демократического самоуправления или авторского самоуправления) является одним из важнейших показателей, по которым можно строить классификацию течений общественно-педагогического движения.

Так в «левом крыле» оказываются течения: организаторов детских клубов и площадок (начиная с 1905 г.); организаторов первых пионерских (и протопионерских) клубов, (начиная с 1919 г.; организаторов коммунарских объединений (начиная с 1956 г.); организаторов семейно-педагогических клубов (начиная с 1978 г.)

В «правом крыле» оказываются течения: организаторов скаутских формирований (начиная с 1909 г.); организаторов трудовых колоний и коммун для беспризорников (начиная с 1920 г.); организаторов тимуровских команд (начиная с 1939 г.); организаторов педагогических отрядов (начиная с 1968 г.); организаторов клубов творческой педагогики, авторских школ и т. п. (начиная с середины 80-х г.г.)

Оппозиция по признаку ДЕМОКРАТИЯ-АВТОКРАТИЯ всегда проявлялась в том, что этот признак исторически чередовался в цепочке следующих хронологически друг за другом течений и каждое последующее считало себя противоположным непосредственно предшествующим, альтернативным им. А в качестве предшественников предпочитало видеть течения своего (левого или правого) крыла. Но из-за значительного временного разрыва непосредственная преемственность оказалась невозможной, что создавало ситуацию возрождения. Но не полного, а относительного. Чтобы ответить на вопрос: чего в этих случаях было больше – традиции или новаторства, необходимы дополнительные более тонкие исследования с выявлением ряда других показателей. Во всяком случае, вполне возможны две параллельные истории (левого и правого крыла), сравнительный анализ феноменов которых может быть полезен как в теоретических, так и в методических аспектах.

Думается, что оценки типа «наши», «не наши», «хорошие» «плохие» по отношению к течениям «левого крыла» и «правого крыла» с научной точки зрения некорректны, а с практической опасны. Во-первых, все они «наши» (отечественные),

и, во-вторых, каждое из них в своё время (во время той или иной социокультурной ситуации) работало. Т. е. осуществляло в обществе очень важные функции, связанные с социализацией подрастающих поколений.

Это не только функции, связанные с освоением культуры (как культурной среды, культурного наследия) и культуры поведения (что само по себе ценно).

Это ещё и (очень мало пока создаваемая в нашем обществе по её важности) функция воспроизводства в обществе социального слоя альтруистов. Термин «альтруизм» в данном случае берётся не столько в аспектах «милосердия», «благотворительности», «добрых дел», что традиционно представлено как социальные ценности в культурах имевших влияние христианства, сколько в аспекте «профилактики отчуждённого отношения к труду». Чтобы пояснить этот аспект, обратимся к известной притче о трёх работниках, которые везли тачки с камнями. На вопрос, что они делают, первый ответил, что везёт камни, другой, что зарабатывает средства к существованию, а третий, что строит лучший в мире храм. Они все получили равную оплату за свой труд, но труд третьего (помимо его стоимости материальной) имел ещё и другую стоимость – моральную. Эта его стоимость самоценна, независимо от размеров физически выполненного труда, ибо в социальном плане отношение к труду (деятельности) как к улучшению жизни (независимо физический этот труд или умственный), отношение к работе не только как к средству индивидуального выживания, но как к средству выживания человечества, средству его процветания является не только залогом качества труда, но и своего рода катализатором, способствующим тому, что в общий котел будет положено больше, нежели из него будет взято.

II ЧАСТЬ НАШ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ

Следуя опыту К. Ф. Леонтовича – автора интересного методического пособия для клубных работников¹, который в первой половине своего пособия изложил как бы «теорию во-проса», а во второй – дал описание собственного практического опыта, иллюстрирующего, раскрывающего и подтверждающего теоретические взгляды автора, перейдём к изложению анализа собственного (теперь уже более чем тридцатилетнего) опыта.

Если пытаться его «периодизировать», то самое простое – разделить по трём десятилетиям. И в самом деле, 60-е годы можно назвать «периодом локальных экспериментов». В эти годы опытно-экспериментальная работа носила в значительной степени поисковый, исследовательский характер. Проводились отдельные идеи, приёмы, методы, непрерывная работа на той или иной «экспериментальной площадке» продолжалась не долго (как правило по несколько месяцев).

Постепенно стала складываться некоторая методическая система и период 60-х годов закончился сравнительно долгим непрерывным опытом на одной «площадке» (создание клуба «ОРИОН» на базе детского сектора районного Дома культуры г. Щёлково Московской области и его работа течение трёх лет с февраля 1968 по февраль 1971 г.). Период 70-х годов связан уже с многолетним непрерывным опытом по развёртыванию (развитию) разработанной в конце 60-х годов методической системы, на одной «площадке» (в московском микрорайоне «Лужники»). Это опыт создания первого экспериментального студенческого педагогического отряда и его многолетней (теперь уже более чем 20-летней) эволюции. Конец 70-х и начало 80-х гг. – ещё несколько локальных экспериментов. А с середины 80-х гг. – очередной длительный опыт. Кроме того, 60-е годы – привлечение к организации досуга подростков, 70-е – студентов, 80 с – родителей. Этой периодизации и соответствуют данная и следующие главы.

¹ Леонтович К. Ф. Любительское объединение как средство социализации подростков и молодёжи: методическое пособие Изд. ВНИИЦ НТ к КПР им. Н. К. Крупской. – М., 1991 г.

ГЛАВА 1. МОТИВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОПЫТ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА 60-х ГОДОВ

ПРОТЕСТ ПРОТИВ ТРАДИЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Собственная педагогическая деятельность (по своему характеру инициативная, самостоятельная, почти с самого начала опытно-экспериментальная, альтернативная по отношению к официальной педагогике) была так же, как и у С. Т. Шацкого и многих других «подвижников соцвоса» протестом против того как нас учили и воспитывали¹. Это был протест деятельный, с поиском конструктивных положительных решений по принципу: «критикуешь – предлагай».

Но прежде, чем предлагать, нужно было понять и объяснить причины того, что на уровне обыденного сознания воспринималась как «равнодушные педагогов», «казённая школа», «формализм и заорганизованность пионерии и комсомола».

¹ Неприятие школы было настолько сильным, что в старших классах постоянно думал о том, как бросить школу. В середине 10 класса не вытерпел (а учился тогда в 11-летней и очень престижной школе с «художественным уклоном», где из нас готовили художников-декораторов для торговой рекламы, для оформления витрин московских магазинов) и бросил школу, перейдя в обычную десятилетнюю школу рабочей молодёжи. Переход в десятый (выпускной) класс этой школы давал возможность «экономить год жизни», «выйти на свободу» на год раньше своих одноклассников по прежней школе. Освоить программу полутора лет в одно учебное полугодие само по себе не просто, но пришлось ещё и поступить работать (работал художником-оформителем в парке).

чтобы иметь право учиться в ШРМ. Но ненависть к школьным порядкам и школьным мундирам с огромными металлическими пуговицами, к классному руководителю (преподавателю «военного дела») заставили преодолеть все трудности. Получив аттестат, в котором были одни тройки, я чувствовал себя крепостным художником, получившим «вольную» и уже с сентября устроился в один из московских интернатов учителем рисования. Хотелось сразу прийти на помощь этим «узникам образования и воспитания», ведь когда-то я и сам два с половиной года воспитывался в интернате и на себе прочувствовал какво там детям.

Интуитивный протест против равнодушия и формализма, простое желание быть «добрым учителем», «любить Детей мало что давало мне как педагогу. Там, где наши отношения с ребятами имели своим предметом рисование, изобразительное искусство, там у нас сразу устанавливались нормальные деловые отношения. Но там, где начиналась жизнь внеурочная, где должно было иметь место нечто «воспитательное», там я чувствовал «стену отчуждения». Меня дети восприняли (как и всех других педагогов) как «чужого» и не впускали во внутренний мир своей жизни. Так же, как и мы когда-то, когда я сам был воспитанником интерната, ученике средней школы. В какой-то мере мне удалось ликвидировать стену отчуждения между мной и учениками. Помню, как был ужасно смущён и повергнут в душевное смятение, когда во время экскурсии в Ленинград десятиклассники пригласили меня... распить с ними бутылку вина. С одной стороны это было проявление доверия и готовность признать «своего», а с другой стороны, это могло стать «педагогическим преступлением» (и не только педагогическим). Я отказался. Ребята обиделись.

Тогда я начал понимать что дело не в «доброте» педагога, а в чём-то более глубоком, разделяющим детей и взрослых, учеников и педагогов. У тех и других своя (совсем разная) жизнь. Со своими законами, традициями, которые (даже при обобщённом желании) не всегда позволяют идти навстречу. Обе эти жизни в чём-то порочны и нужно многое в них менять (может быть менять всю систему воспитания), чтобы дети и взрослые могли быть не врагами, а друзьями. В том, что это нужно, я был убеждён, в то, что это возможно я верил, а вот как этого добиваться я тогда не знал. Не желая занимать сторону той или иной «враждующей стороны», видя неспособность свою установить справедливый мир, я добровольно покинул работу учителя. Администрация была удивлена, ведь как у учителя рисования у меня всё было «нормально»:

учебная программа выполнялась, ученики на уроках не шумели. Но ушёл, чтобы потом ещё не раз вернуться.

ОСВОЕНИЕ КУЛЬТУРЫ КАК ПРОФИЛАКТИКА ОТЧУЖДЕНИЯ

Уже через год-два в процессе занятий в различных самодельных студенческих объединениях (тогда ещё молодых «шестидесятников»), в том числе и, особенно, в философском кружке студентов МГУ и (выросшем из него) самодельном «Университете молодого марксиста» (УММ)¹ многие негативные явления в жизни общества стали соотносить с проблемой отчуждения.

Следует отметить, что в те годы официальная идеология отрицала наличие и даже возможность отчуждения при социализме. Считалось, что всякие предпосылки для него были уничтожены революцией. И даже много лет спустя, когда (вслед за зарубежными учёными) стали всё-таки появляться работы по проблеме отчуждения, то и в них робко говорилось лишь об «остаточных явлениях отчуждения»².

¹ Это самодельное объединение молодых кандидатов самых разных наук, вузовских преподавателей, аспирантов и студентов представляло собой вариант реализации мечты молодого Л. Н. Толстого о том, каким должен быть настоящий университет. В нём объединялись те, кто хотел поделиться своими знаниями и те, кто хотел их получить. Преподаватели не получали зарплаты, а «студенты» – оценок и дипломов. Всё делалось ради знаний, а не ради благ, которые даёт диплом об окончании. Было создано несколько «факультетов» и даже несколько «филиалов» УММ в других городах, но в 1965 г. УММ был «реорганизован» в обычный университет марксизма-ленинизма.

² Автор благодарен В. А. Лапшину за комментарий к тексту автора на эту тему: «В философской литературе отчуждение понимается как социальный процесс, характеризующийся превращением деятельности человека и её результатов в самостоятельную силу, господствующую над ним... противоречие между личностью и социальными институтами при отчуждении дополняется специфическим восприятием социального и культурного мира как чуждого и враждебного личности. (Представленные материалы показывают, что в качестве одной из отправных точек социального-педагогического движения взят важнейший социокультурный феномен – отчуждение, который с особой тенденциозностью замалчивался идеологами «развитого социализма» ... (см.: «Первая опытная станция по внешкольному воспитанию: идейные истоки, предыстория, опыт организации». Информкультура, 1990, вып. 6, с. 6).

Первое время последствия отчуждения виделись в разделении труда, в узком профессионализме («профессиональном кретинизме»), в равнодушии, а профилактика отчуждения – в воспитании всесторонне развитой личности. В качестве средства – **организация многоплановой деятельности и организации перемены деятельности детей.**

Было решение испытать эту идею на практике во внешней работе с детьми и подростками. Но в 1962 г. мне было ещё только девятнадцать лет, и я не успел к тому времени прочитать ни одного педагогического произведения, даже «Педагогической поэмы». Может быть это было и к лучшему, ведь если бы прочитал что-нибудь у Макаренко, то вряд ли занялся изобретением «педагогического велосипеда». Тем более, что в то время (даже с моими способностями «типичного водолея» мечтать о недостижимом) попытка воспроизведения опыта Макаренко была бы обречена (позже я узнал, что известные теперь на весь мир подвижники общественно-педагогического движения (в то время авиационный инженер) Б. П. Никитин и его жена с группой друзей официально заявили о желании создать нечто вроде макаренковских колоний и коммуны, а им не только запретил но и «ославили в прессе как прожектёров».

Кстати, об утопизме. К тому времени я уже был знаком с идеологическими оценками всех, кто пытался изменить мир, занимаясь воспитанием, как «утопистов» и даже «идеалистов». Формулу «Бытие определяет сознание» постоянно внушали родители и учителя. К сожалению, никто из них тогда не показал, что сознание не только отражает мир, но и творит его. Тогда это было идеологически не модно. Но и без этого (по художественной литературе и даже по жизненным своим наблюдениям) успел заметить, что бывают люди, которые действуют и живут вопреки обстоятельствам. Уже читал гётевское: «Лишь тот достоин счастья и свободы, кто каждый день идет за них на бой» (из «Фауста»).

Было решено с начала нового учебного года вернуться на «педагогическую тропу» и **проверить идею о перемене деятельности детей.** Тогда-то (в 1962 году) и началась многолетняя самостоятельность автора работ по созданию «организационных моделей» (в дальнейшем для краткости «оргомодель») воспитательной работы.

ДСД – это «Детская студия Диафильм». Так мы с ребятами назвали наше объединение, которое официально значилось как «кружок по изготовлению диафильмов» при фотокиносекторе Московского городского Дворца пионеров. По молодости и неопытности я тогда полагал, что моя идея может и должна заинтересовать руководство этого прославаемого на весь мир мир Дворца. Что же на самом деле он из себя тогда представлял можно узнать из статьи писателя С. Л. Соловейчика «Дворец не для парада», опубликованного в те годы «Комсомольской правдой».

Не могу удержаться от маленького воспоминания на эту тему. Как-то в здание не пустили одного моего кружковца только из-за того, что он пришёл не в белой рубашке, а в клетчатой. Я (с просьбой об исключении из этого правила, хотя бы на один раз для одного пионера) обошёл всё начальство, вплоть до директора И. И. Митиной, но меня выставляли из кабинетов: «разве вы не знаете о единичных педагогических требованиях?». Мальчишку так в тот день и не пустили. Фарс перед иностранными экскурсиями (которые потоком проходили мимо нашей комнаты в прекрасно оснащённый киноёмочный павильон) оказался важнее. А нашему кружку, между прочим, за несколько месяцев дали 70 копеек на две группы (на две фотоплёнки). Но иностранцам об этом, конечно, не рассказывали.

В этой ситуации мне пришлось искать шефов. Помочь согласилась «взрослая» студия, где делают диафильмы. Там, узнав, что я получал за работу с детьми по 12 рублей в месяц, прозвали меня «святым» и безотказно давали цветные обрабатываемые фотоплёнки, обрабатывали и даже печатали «тираж» наших самодеятельных, цветных диафильмов в количестве 20 штук, чтобы каждый мой кружковец мог получить в собственность продукт нашего труда. Этот опыт поиска спонсоров позже, особенно при переходе «к рынку», весьма пригодился.

Мечтали мы снимать звуковые научно-фантастические диафильмы, экранизируя научно-фантастические произведения. Для этого мы набирали в кружок не только тех, кто любил фотографировать, но и тех ребят, которые любили рисовать, лепить, мастерить, увлекались звукозаписью. Предполагалось, что их общение, их совместная работа над сценарным планом,

эскизами, участие в съёмке и озвучивании будут способствовать расширению круга интересов и перемене деятельности.

К съёмке с ребятами звуковых диафильмов по научной **фантастике** я решил двинуться постепенно. Сперва сняли диафильм «Выставка рисунков детей ГДР», потом «Выставка игрушек», сняли диафильм «Наш Дворец». Для перехода к съёмке научно-фантастических диафильмов нужно были набрать ребят рисующих, интересующихся звукозаписью и музыкой. Но против этого была администрация. Меня убеждали, что я должен выбрать либо технику, либо искусство и работать в соответствующем «секторе» Дворца. Тогда во дворце были увлечены идеей узкой специализации и мои намерения организовывать «разнопрофильный» кружок понимания не находили. Даже ссылки на то, что этот кружок будет подобен «взрослой» студии, где уже выпускают звуковые диафильмы, впечатления не производили. Замыслы создания кружка в качестве средства для организации перемены деятельности детей оказались **преждевременными** и «не ко двору».

Безуспешно обойдя всё начальство (вплоть до директора Дворца), решил покинуть дворец. Администрация моему уходу удивлялась. Она «кружок по изготовлению диафильмов» считала нужным. Знания, умения и навыки по фотографии ребята в кружке получали. А снятые детьми диафильмы – прекрасные сувениры для иностранцев.

Я же покидал Дворец почти в полном отчаянии. Казалось, что для «профилактики отчуждения» через педагогическую организацию перемены деятельности подростков возможно-стей нет нигде (ни в школе, ни во внешкольном учреждении). Тогда казалось, что бросаю «педагогическое попрание уже навсегда».

УГЛУБЛЕНИЕ В ПРОБЛЕМЫ ОТЧУЖДЕНИЯ И ОСВОЕНИЯ КУЛЬТУРЫ

Занятия в Университете молодого марксиста (на «факультетах» отечественной и зарубежной философии, этики, истории культуры) позволили глубже вдуматься в проблем отчуждения и насытить новым содержанием понимание освоения

культуры. Появилась мысль о необходимости создания **теории и методики педагогического обеспечения профилактики отчуждения, его позитивного преодоления**. При этом культура, подлежащая освоению, понималась в самом широком смысле, включающем и культурное наследие, и культурную среду, и личностную духовную культуру (в том числе культуру поведения, политическую культуру и т. д.).

Освоение культуры стало пониматься не только как многоплановая деятельность (с переменной деятельности «по горизонталю»), но и как **процесс**. Так же как отчуждение имеет своё развитие, так и **освоение должно быть процессом**. Процессом целенаправленным, управляемым. Появилось представление о том, что **деятельность и процесс освоения культуры детьми и подростками должны педагогически обеспечиваться взрослыми**. Эта деятельность позже стала нами называться **«осваивание в культуре»**. Всё более и более стала осознаваться разница между традиционным образованием и «осваиванием в культуре». Первое всё отчетливее понималось как продукт отчуждения и как механизм его воспроизводства. Характерные для него способы обеспечения получения детьми знаний, умений и навыков объективно способствуют отчуждению детей от науки, культуры (материальной и духовной), ставят их на путь самоотчуждения. «Осваивание в культуре» должно способствовать «присвоению» и «активному освоению» культуры, **«переходу от пассивного усвоения культуры к её активному освоению»**.

ЗНАКОМСТВО С «КОММУНАРСКИМ ДВИЖЕНИЕМ» И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ИДЕЙ

С первыми публикациями по клубам юных коммунаров и «коммунарскому движению» меня познакомил студент философского факультета МГУ М. Масарский ещё весной 1963 г. Статья С. Соловейчика «Загораются коммунарские огоньки» произвела на меня огромное впечатление. В ней я почувствовал нечто родственное своим исканиям и даже выразил сомнение, возможно ли в наши дни и в нашей стране «такое». То, что «такое» возможно, я убедился через год, когда во время командировки в Иркутскую область (для организации Восточно-сибирского филиала Университета Молодого марксиста) неожиданно встретился с юными коммунарками

в Братске, где проходил их Всесоюзный лагерный сбор (в форме лагеря труда и отдыха). Мне удалось несколько дней пробывать на этом сборе и познакомиться с ребятами из клубов ЮК разных городов, с их «старшими друзьями», «коммунарской идеологией», образом и стилем жизни.

Коммунары понравились и я весьма сожалел, что в моём детстве ничего «такого» не было и что теперь для этого я слишком взрослый. Тогда я и не предполагал, что не пройдёт и половины года, как сам стану «старшим другом» одного из таких клубов, а чуть позже – организатором нового подобного подросткового сообщества.

Организационная модель клуба юных коммунаров оказалась той основой, на которой представлялось возможным вести дальнейший поиск средств «осваивания в культуре» детей и подростков.

К этому времени я уже был знаком с произведениями А. С. Макаренко и видел в юных коммунарах и их жизни хотя и утопичное, но живое напоминание об опыте этого Утописта. Его опыт уже тогда представлялся лучшим из того, что было «изобретено» общественно-педагогическим движением для введения детей и подростков в культуру, лучшим вариантом того, что я позже стал называть «целостным культуризатором».

В отличие от макаренковского «целостного культуризатора», «коммунарское движение» со всем многообразием входящих в него формирований, было, по меткому замечанию журналиста В. Р. Хилтунена (воспитанник одного из коммунарских объединений) «пышной кроной без экономического ствола». Действительно, без школы-хозяйства с развивающимся в этом «натуральном хозяйстве» труда, коммунарский культуризатор не мог быть полноценным. Но жизненность «коммунарского движения» показала, что и «частичные культуризаторы» тоже возможны. И в те годы это были благом и для детей, которые участвовали в работе таких клубов, и для развития общественно-педагогического движения». «Коммунарское движение» как бы «подхватило эстафетную палочку» «тимуровского движения» 40-х годов.

Для развития идеи о социальном институте, обеспечивающем условия осваивания в культуре, коммунарство имело многое: многопрофильность, добровольность участия, перемешанную деятельность как «по горизонтالي», так и «по вертикали» (через очень частую «ротацию» «дежурных командиров»).

А главное – альтруистическую идеологию («забота об улучшении жизни»). Это создавало предпосылки для самореализации в самых разных видах творчества (социальном, трудовом, техническом, художественном и даже научном).

На опыте коммунаров стало понятнее, что для «осваивания в культуре» взрослые должны отказаться от исключительно авторитарных методов работы с детьми, опираться на самостоятельность воспитанников, быть для них «старшими друзьями». В процессе «осваивания в культуре» отношения сотрудничества старших и младших могут постепенно вырасти в отношения соратничества. Было понятно, что самостоятельная альтернативная опытно-экспериментальная работа возможна и без официального статуса «экспериментатора» и «экспериментальной площадки» (хотя и в ограниченных «рамках» и без надежды на «вознаграждение по труду», ведь большинство «старших друзей» коммунаров работало с ними «на общественных началах»).

ОРИГОДЕЛЬ «КУЮМ – 65»

«Коммунарский университет юных марксистов» (КУЮМ) был организован как клубное объединение старшеклассников на базе одной из школ Дзержинского района Москвы.¹ Предполагалось объединить формы деятельности Университета юного марксиста с формами «жизнедеятельности» клубов ЮК. Жизнь нашего клуба складывалась из трёх «блоков»: участия ребят в «заседаниях» Университета юных марксистов Дзержинского района (по два раза в месяц); участия – в «сборах» секции клуба юных коммунаров, которой руководил при «Комсомольской правде» С. Л. Соловейчик (тоже по два раза в месяц) и еженедельных собраний членов КУЮМа в своей школе. На занятиях ЮЮМа слушали лекции и участвовали в дискуссиях, на «сборах» КЮКа участвовали в коллективных «творческих делах» (КТД), в «операциях на пользу и радость людям». Училишь коллективным планированию, исполнению и оценке сделанного. В своей школе обсуждали реальные проблемы жизни (подростков, школы,

¹ В этой школе (с «уклоном» по подготовке продавцов культтоваров) я работал учителем «рекламы и декорирования». Весной 11-летней и мой предмет упростили.

страны, человечества) и организовывали различные «общественно полезные дела». Конкурс на лучшее оформление класса, театрализованные заседания киноклуба (в форме суда) с жарким обсуждением кинофильмов («А если это любовь?», «Человек амфибия» и др.) и т. д.

Судя по тому, что все «куюмовцы» не только охотно участвовали в работе УЮМа и КЮЖа, но и (по своей инициативе) проводили нечто похожее в своей школе, было видно, что чтение столь разнородных видов деятельности возможно, что перемена деятельности **приводит** к активизации подростков в совместной **организации досуга, к более активному** освоению культуры. Оказалось, что возражения педагогов-скептиков о том, что ребята с «умственным» типом психики и с «чувственным» (**эмоциональным**) неизбежно будут «разбегаться» (кто в УЮМ, кто в КЮЖ) не оправдались. Тем и другим оказалось интересно участвовать во всей жизни КУЮМа.

В весенние каникулы 1965 г. КУЮМ принял участие во Всесоюзном сборе клубов юных коммунар в Свердловске, где по нашему примеру у хозяев (клуба ЮК «Алый парус» при городском Дворце пионеров) вскоре появился собственный КУЮМ

ОРГМОДЕЛЬ «МИГ -65»

Создавалась как отряд «Мы имени Гайдара» во Всероссийском пионерском лагере ЦК ВЛКСМ «Орлёнок», который не задолго до этого (в 1962 и 1963 г.г.) провёл два знаменитых «Всесоюзных коммунарских сбора» и куда меня пригласили поработать вожатым. Я охотно согласился, тем более, что в то лето мне удалось быть участником летнего **коммунарского** лагеря-сбора «Факел» в Карелии. На этот раз (после «гостеваний» на сборе в Братске) я прожил и проработал (на общественных началах), как и другие «старшие друзья» коммунаров, от заезда до закрытия лагеря и получил могучий «заряд энтузиазма», как это и бывает обычно после участия в таких лагерях.

Но после коммунарского лагеря пионерский «Орлёнок» **показался** мне **детским** санаторием, да и о «коммунарстве» там уже изрядно «призабыли».

Тем не менее я мечтал, что через «Орлёнок» (куда приезжают дети со всей страны), мне удастся «придать новый

импульс» движению коммунаров, распространяя модель **КУЮМа**.

В одном из старших отрядов мне удалось построить «жизнь отряда» так, что осуществилась «двойная структура общения», связанная с чередованием обычной для пионерского лагеря деятельности с деятельностью по выбору в одном из внутриотрядных **микроединений** «по интересам». Это были (похожие на коммунарские «советы дела») «творческие объединения», готовившие для всего отряда «творческие дела». Это было дополнительное «поле самореализации» подростков, благодаря которому и весь отряд (в большей мере, нежели обычные) превращался в «институт самореализации». Это хорошо показал, проведённый отрядом (с приглашением всех желающих) «суд над роботом», вызвавший жаркие споры не только между детьми, но и между педагогами (вожатыми, учителями школы «Орлёнка»). Ребята отказались выполнить требование начальства и изменить «приговор», вынесенный роботу. И вожатому пришлось из-за этого покинуть лагерь...

А ровно через 25 лет одна из пионеров моего отряда разыскала меня и вручила букет цветов. Оказалось, что она не просто запомнила «Орлёнок». Став студенткой Калужского пединститута, организовывала «педагогические отряды» и клубы, стала педагогом, матерью четверых детей.

ОРГМОДЕЛЬ «ФЛОКС-66»

Это подростковое клубное объединение, названное по сюжету, предложенной нами¹ длительной многоролевой игры «Фантастическим легендарным обществом космических собратьев» (ФЛОКС) было опять (как и КУЮМ) создано на базе средней школы², теперь в Кировском районе Москвы. Клуб сразу увлёк семиклассников, давно уже игнорировавших всякие пионерские мероприятия, длительной игрой в подготовку «космической экспедиции» для встречи с «инопланетянами» и для «спасения гибнущей планеты».

¹ Автор участвовал в этой работе в качестве «вожатого-общественника». Ему в это время помогала студентка философского факультета Н. Кузнецова.

² В этой школе мы оказались по приглашению учителя физики – старшего брата Н. Кузнецовой.

Ведущей структурой общения и деятельности ребят стало «Космическое общество» или «Общество космических Собратьев», состоящее из «экипажей» «космических экспедиций», которые готовились к «космическим экспедициям», «совершали тренировочные вылеты в космос», встречались «в космосе» с «представителями других цивилизаций» (которых представляли другие «экипажи»), а затем устраивали «творческие отчёты» об итогах «космических путешествий». И «коллективный анализ» (по «коммунарской методике») этих «коллективных творческих дел-игр». Дополнительной структурой общения и деятельности (по которой каждый член экипажа мог выбирать наиболее интересный для него вид деятельности), была «Космическая академия с несколькими «НИИ». Каждый член «экипажа» должен был овладеть какой-либо из «космических специальностей» в одном из «НИИ» и в качестве «главного специалиста (по избранной специальности) своего «экипажа» готовить «программу космической экспедиции». Подготовка к «экспедициям» и деятельность «НИИ» осуществлялась в стенах школы во второй половине дня в качестве «внеклассной работы», а «экспедиции» – в загородных условиях, на летней базе школы, т. е. в условиях однодневных выездов (на автобусе) за город.

С точки зрения организационно-педагогической «Флокс-66» – не только «увлекательная форма работы со старшими пионерами, не только «длительная игра», но и более широкое, нежели в модели «МИГ-65» поле самореализации подростков. Руководителями этой игры, её «сценаристами» и «режиссёрами» были взрослые. Подростки были исполнителями-импровизаторами. Предполагалось, что постепенно в содержание игры будет появляться всё больше и больше «коллективных творческих дел» из «коммунарского» методического «арсенала» и, таким образом, постепенно и незаметно для подростков за год-два удаётся их «сделать» «коммунарским объединением», а затем и объединением типа «КУЮМ». Большие надежды возлагали и на летнюю базу труда и отдыха школы, где мечтали провести летом лагерь труда и отдыха «ФЛОКСа» с приглашением делегаций из клубов юных коммунаров других городов.

Но слава о том, что «вожатые-производственники» в школе смогли заинтересовать и занять семиклассников» скоро

долетела до того самого Московского городского Дворца пионеров и школьников, где и Дворец и московскую городскую пионерскую организацию продолжала возглавлять всё та же И. И. Митина. Нас пригласили для «заслушивания опыта» на заседание «Совета пионерской организации» Москвы (в котором участвовали люди весьма преклонного возраста). Не успели мы использовать для рассказа даже выделенных нам пятнадцать минут, как Председатель городского совета пионерской организации вслух произнесла: «Сегодня эти «космонавты» пишут «воззвания», а завтра станут писать листовки. Переходим, товарищи, к следующему вопросу». На следующий день нас в эту школу просто не пустили. Якобы по причине плохой успеваемости в школе и приближения конца учебной четверти приказом директора все кружковые и внеклассные занятия были временно прекращены. Не смог помочь и брат Н. Кузнецовый, несмотря на свой «пост» секретаря партийной организации школы. Кстати, его физический кружок продолжал преспокойно работать, несмотря на приказ директора. Так закончилось моё третье общественно-педагогическое «хождение в школу». А ровно через четверть века в этой школе появилось объявление с приглашением в наши 26 бесплатных кружков. Но об этом – в пятой главе книги.

ОРГМОДЕЛЬ «АЛЬТАИР-66»

На смену «ФЛОКСу» почти сразу пришёл «Альтаир». По замыслу это было очень похожее на «ФЛОКС» клубное объединение старшеклассников, созданное в забытой «педагогическим богом» и «богом пионерским» детской туберкулёзной больнице, где работал учителем один мой приятель. Туда мы пришли вместе с Н. Кузнецовой и «развернули» там (можно сказать впервые по месту жительства ребят) очень похожую на предыдущую многоэтапную (длительную) сюжетную игру на ту же «космическую» тематику. «Закрытость» большого учреждения помогла нам с ребятами представить себя на космическом корабле, вращающемся вокруг земли. Каждому из ребят (по мере его относительного выздоровления) предстояло ехать в санатории Крыма или Кавказа, что было нами обыграно как «спуск» космонавтов» на землю. А грустную и (увы!) почти неизбежную ситуацию, связанную с так называемой

«пропиской» (устраиваемой «новичкам» приезжающим в санаторий) мы интерпретировали как встречу с Драконом странствующего космического рыцаря. Для этого нам в игре потребовались своего рода «вводные» сюжеты. Это была вольная наша интерпретация пьесы Е. Шварца «Дракон». Эту пьесу мы с ребятами обсудили применительно к ожидающей их ситуации в санаториях. Ребята долго говорили, что «космические рыцари» должны быть вооружены лучше Ланцелота. И мы общими усилиями пришли к идее о том, что наших «космических Ланцелотов» нужно «вооружить методически» знанием различных интересных игр и «коллективных творческих дел», которые смогли бы удивить и увлечь любого, даже Дракона. Своё объединение мы ещё называли «клубом друзей коммунар» (КДК), т. к. в течение нескольких месяцев мы жили с ребятами по «коммунарским» законам и традициям, проводили самые разные (доступные для условий больницы) «коллективные творческие дела» из «копилки» «коммунарской методики». Даже коммунарские «огоньки» у настоящего костра устраивали во дворе больницы. Приглашали на эти «огоньки» московских коммунаров и тех, кто оказывался в Москве проездом. Почти сразу удалось оживить унылый образ жизни больницы, чему очень рады были и ребята и врачи, а особенно – главный врач.

Во дворе больницы пели песни у костра, устраивали инсценировки .суточных песен и другие КТД («коллективные творческие дела»).

Пожалуй, никогда за 30 лет, ни до, ни позже я не встречал такого понимания и такого «режима благоприятствования» со стороны «начальства», как в те зимние месяцы конца 66, начала 67 года. Да и от воспитанников редко встречал такого «отклика», как от этих туберкулёзных подростков.

Позже, через несколько лет, навещая друга в туберкулёзной больнице для взрослых, встретил там девушку (одну из тех, кто был в «Альгаире»). Она сказала, что те месяцы в её жизни были самые счастливые.

Но время тогда шло очень быстро и наши «космические Ланцелоты» после прощального вечера (при бенгальских огнях и свечах) давали клятву верности дружбе и, «вооружённые» записными книжками с методическими рекомендациями по организации «коллективных творческих дел», «катапультировались» на «землю» (т. е. отправлялись в санатории). А мы все с нетерпением ожидалось их «донесений» и как радовались, когда оказывалось, что нашим Ланцелотам удавалось «перехватить» инициативу и избежать «прописки» «Драконом»! Ланцелоты сообщали о том, что провели, кто стал их первыми друзьями, какие из «наших» песен уже поют. Писали и о трудностях, неудачах. Просили помощи советом. И мы все вместе думали, как помочь нашим Ланцелотам. Наши Ланцелоты по сути становились в санаториях организаторами досуга, культурными, а наш КДК «Альгаир» постепенно превращался в творческую лабораторию и заочный методический центр. Оказалось, что при определённом сочетании жизненной и игровой ситуации могут увлечь ребят не только ролью культурного организатора, но даже и методиста. Я уж не говорю о том, что стиль жизни в больнице стал предметом сознательной коллективной самодеятельности, предметом самореализации.

Нашим гимном была песня А. Пахмутовой «Звездопад». А слова из этой песни «Прав лишь горящий, презревший покой, к людям летящий яркой звездой» – нашей общей нравственной ценностью и заповедью.

«Альгаир» погиб от «космической катастрофы» (школе исполнилось 100 лет и по этому случаю её закрыли на капитальный ремонт, а ребят расформировали по другим больницам).

ОРГМОДЕЛЬ «КЭЦ-67»

«Космическая экспедиция им. К. Э. Циолковского» («КЭЦ») была организована мною уже в качестве методиста в профсоюзном пионерском лагере имени Циолковского. Ехать в лагерь я согласился лишь при условии, что если мне удастся создать из ребят в лагере хороший коллектив, то я после возвращения из лагеря перейду

работать с должности художника-оформителя предприятия на должность «воспитателя комнаты школьника» в микрорайоне, где живут работники предприятия.

Планировалось использовать опыт «ФЛОКСа» и «Альгаира» в той же сюжетно-ролевой многоэтапной игре. К этому располагало название лагеря. С точки зрения педагогической хотелось проверить пригодность наработанной методики для работы теперь уже с разновозрастным коллективом детей и подростков.

«КЭЦ» превратилась с первых же дней своего существования в добровольное разновозрастное многопрофильное клубное объединение, созданное при Совете дружины лагеря. В первой смене «КЭЦ», использовала опять же жизненную ситуацию (связанную с необходимостью прополки свёклы в ближайшем совхозе) как ситуацию игровую (к нам обратились жители планеты «Свирус» спасти их от нашествия «захватчиков»). «КЭЦ» высадилась «десантом» между совхозных полей и рекой в пяти километрах от лагеря и разбила там свой палаточный лагерь-спутник.

Благодаря этому лагерю у меня появилась впервые возможность перейти к **максимально интенсивной методике**. Здесь уже нам никто не мешал. И никто не отвлекал. Круглые сутки мы были погружены в игру. И на протяжении многих дней. С утра по четыре часа мы «сражались» с захватчиками-сорняками. Потом купались, ели (приготовленный дежурными поварами на костре обед), а потом то рыли ров и делали бревенчатый тын вокруг своего стойбища, то строили плоты, то устраивали «заседания» «Космической академии», то разбегались по «космическим лабораториям». Вечером на «огоньке» обсуждали по кругу прожитый день (что было хорошо и почему, что было плохо и почему, как завтра «сделать день» ещё лучше?).

О том, что гипотеза о возможности использования методики в условиях разновозрастного объединения подтвердилась, можно судить по следующим признакам: 1) несмотря на то, что каждые несколько дней состав пребывающих в лагере-спутнике менялся (по «скользящему графику» в котором время пребывания у нас для старших было большим, нежели для младших) и на место отправляющихся «обратно на землю»

(в лагерь-стационар) к нам приходили новые дети и подростки, заметных изменений в возрастном составе не обнаружилось; 2) после окончания «космической вахты» (когда приходило время отправления обратно в лагерь) все «космонавты» (независимо от возраста) категорически отказывались покидать «Свирус» и приходилось придумывать им специальные задания в «космическом городке» (в лагере-стационаре), чтобы они согласились уступить место новой «вахте»; 3) за всё время жизнедеятельности коллектива «КЭЦ» не было ни одного конфликта между старшими и младшими.

Кроме того, интересно отметить, что несмотря на то, что в «КЭЦ» шли самые неутомонные и даже имевшие в лагере репутацию неисправимых «трудных»¹, ни одного инцидента, связанного с нарушением дисциплины не случилось. Когда дети и подростки получат возможность самореализации в совершенствовании своего стиля и образа жизни, они утрачивают потребность их нарушать.²

Модель «КЭЦ-67» ещё раз подтвердила важность и возможность использования в работе с детьми и подростками, в работе по повышению их роли в организации досуга, использования длительной (многоэтапной) и многоролевой игры³

Эти «огоньки» у костра стали главным механизмом постоянного совершенствования стиля и образа жизни нашего сообщества. Ребята вместе со мной как бы ставили «преобразовательное-созидательный эксперимент» на самих себе. Вечером после обсуждения рождается новая преобразовательная гипотеза («А что, если...»), на следующий день она реализуется, а на следующем вечером «Огоньке» всё сначала.

После «Огонька» песни у костра и отбой. У костра каждые два часа меняются вахтенные. Однажды ночью устроили... конкурс на лучший рисунок из светящихся гнилушек.

В этом лагере-спутнике осуществлялась ротация «экипажа». Ребята из младших отрядов отправляли «на землю» (т. е. в лагерь-стационар) чаще. Но чтобы те согласились отправляться в этот «саторий», приходилось и им давать поручения (как Ланцелотам из «Альгаира»). А чтобы по

ОРГМОДЕЛЬ «ОРИОН-68»

Между окончанием существования оргмодели «КЭЦ-67» и созданием новой оргмодели «Орион-68» всего несколько месяцев. Но в это время довелось участвовать в важном событии – в январском (1968 г.) коммунарском сборе в Свердловске, на котором была принята программа «Вернер». В предыдущей главе об этом сборе и этой программе уже рассказывалось. Создание клуба «Орион» было не просто последующим событием, а сознательной попыткой про- верить эту программу на практике. Детский сектор Щёлковского (в Московской области) районного Дома культуры, где мне предло- жили должность заведующего детским сектором, представлялся **подходящей «экологической нишей» и «экспериментальной площадкой» для реализации программы «Вернер».** Следует ср- азу сказать, что опытно-экспериментальная работа на базе этого РДК нами продолжалась ровно три года и оказалась своего рода **«инку- бационным периодом»** в создании Первого экспериментального педагогического отряда (1971 г.) и его последующей эволюции, продолжающейся по настоящее время.

Ещё следует отметить заранее, что три года «ОРИОНа» – это **три качественно отличающихся этапа в развитии коллектива,** каждый из которых будет обозначен как «оргмодель».

У клуба «Орион» было как бы два начала. Одно из них связано с созданием при детском секторе маленькой подростковой киносту- дии «ОРИОН». Второе – связано с проведением «Вечера вопросов и ответов» для старшеклассников, на который были приглашены преподаватели, аспиранты и студенты московских вузов и после которого образовалось несколько маленьких групп по интересам. Из них и появился своего рода клуб свободного общения со своим Советом, который был назван Юношеским советом ДК и стал со- бираться еженедельно.

Уже через месяц, в весенние каникулы, «Орион» снарядил две «экспедиции» в коммунарские объединения Новороссийска и Пер- ми. Коммунарский сбор пермяков порастил Щёлковцев и сразу же после возвращения было решено, что «Орион» будет жить «по- коммунарски». Сразу ввели коммунарскую форму по образцу пермской (зелёные военные рубашки) и красно-синие (как флаг го- гдашней России) галстуки. Стали проводить «коллективные твор- ческие дела»

¹ Например, одного из октябрят вожатые хотели отправить из лагеря домой, т. к., по их словам, «он кусается». В условиях «КЭЦ» этот мальчик ничем особенным себя не проявил, кроме того, что очень плакал, когда пришло время возвращаться к вожатым...

² Игровой «завязкой» в этой оргмодели было посещение Совета дружины директором совхоза с просьбой спасти поле от сорняков и решение Совета дружины организовать дружинку добровольцев («КЭЦ»). На следующем этапе проходило испытание добровольцев, их комплектовали в «экипажи», испытания «экипажей». Третий этап – выход в «космос» (организация ла- гера-спутника и его жизнедеятельность). На четвёртом этапе велись (про- должались) съёмки фантастического кинофильма.

³ Утром после 4-х часов работы в поле – кулание. После обеда – строитель- ство крепости, плотов, работа «НИИ», «Огоньки».

пасть в «КЭЦ» новичку, нужно было пройти множество самых разных «испытаний», среди которых и приготовление пищи на костре и оказание первой медицинской помощи пострадавше- му (от «ожогов», «перелома костей», «отравления») и многое другое.

Фактически нам удалось провести эксперимент на созда- ние двух альтернативных лагерей с разными образами и стилями жизни и возможностью Для детей (воспитанников лагеря) выбирать для себя более подходящий. Оказалось, что наш палаточный лагерь без всяких удобств, с самодельной едой, ночлегом на земле (на матрацах) в палатках, оказался для многих ребят предпочтительней стационарного и они бы- ли готовы его добиваться, зная при этом, что придётся полоть свёклу ежедневно и под палящим солнцем.

Когда сильно похолодало, пришлось лагерь-спутник свер- нуть и, совершив многочасовой поход на трёх плотах, укра- шенных парусами, вернуться в лагерь-стационар. Там «КЭЦ» превратилась в киностудию, снимающую приключенческий трюковой фильм о путешествии пионеров в космосе.

Ожидаемый коллектив ребят получился, но секретаря ко- митета комсомола взяли куда-то «на повышение», а профсою- зу комната школьника оказалась не нужной. Всё более креп- нущая мечта перейти работать с ребятами «по месту житель- ства» опять отодвинулась.

(КТД), коммунарные «огоньки», ввели «чередование творческих поручений» (ЧТП), на каждую неделю стали избирать «дежурных командиров». В качестве «дальней перспектив» намечили проведение летнего лагеря труда и отдыха (по примеру пермского «Рубина»). Закипела подготовка.

Каждую неделю – «трудовые десанты» На листопрокатном заводе укладывали в штабеля металлургические заготовки. На заработанные деньги покупали у фабрики технических тканей отходы и из обрезов ткани шили по собственным чертежам палатки. Машины нам предоставила фетровая фабрика.

Удивительно, но удалось уговорить городские власти на наше участие в первомайской демонстрации отдельной колонной и со своим знаменем. Это было большое знамя василькового цвета, на одной стороне которого большими белыми буквами девиз клуба: «Наша цель – счастье людей!»! На другой стороне – эмблема клуба: семицветик в Центре которого стоят взявшиеся за руки юноша и девушка. С этим знаменем шли строем, в своей форме. Шли через весь город!

В мае клуб разделился на два отряда. «Ригель» и «Фугурум», соревновались во всём: в работе на заводе, в шитьё палаток, в добывании для лагеря посуды, матрацев, всякого инвентаря. Кое-что выпросили у детского сада.

Трудно поверить, но восемь восьмиместных и одну большую шатровую палатку ребята для лагеря сшили сами. Из отходов зелёной «противоатомной» ткани шили крыши, а из отходов белой полупрозрачной «подворотничковой» – стены палаток.

В лагерь пригласили гостей из Горловки, Свердловска, Новороссийска и, конечно же, из Перми. Из Перми приехало 8 «комиссаров». Первые две недели в лагере командовали отрядами пермяки.

У каждого комиссара-пермяка был «дублёр» из орионовцев. После двухнедельной «стажировки» комиссары-пермяки передали полномочия «стажёрам» и превратились, как бы, в их «советников», в «консултантов». Лагерь «Коммунар-68» жил обычной для коммунарских лагерей жизнью. С утра и до обеда работа в совхозе. Прополка, уборка сена, сбор клубники. Несколько раз выезжали па стройку помогать «Межколхозстрою» штабелевать доски, складывать кирпичи на «поддоны». После обеда – отдых, время для работы отрядов, подготовка к коллективным творческим делам (КТД). После ужина – КТД, отрядные сборы-огоньки (с традиционным обсуждением по кругу трёх вопросов: Что сегодня было хорошо? Что было плохого? Как сделать завтра, чтобы было ещё лучше? Потом «огонёк» всего лагеря. Каждому дню даётся оценка. Оценка цветом (красный цвет – самая высокая оценка, фиолетовый – самая низкая). И конечно же, песни под гитару у ночного костра.

По воскресным дням – большие КТД. Концерт в сельском клубе. Военная игра с сельскими ребятами. Экскурсия в Москву. Генерализованный «День рыцаря» с «турнирами», «балом».

Лагерь жил не имея ни копейки дотации, что называется, «при полном хозрасчёте». Но после того, как рассчитались с совхозом, обнаружили прибыль, которую было решено ассигновать на поездку группы «орионовцев» на Урал. В лагерь коммунаров Свердловска (на строительстве Рефтинской ГРЭС). Там, работая лесорубами, 8 орионовцев «набирались опыта» у главных авторов программы «Вернер». И уже там, на Урале, решили, что возьмутся за её реализацию.

Вернувшись в Щёлково ребята сами (без моей помощи) «соорганизовались» в агитбригаду и совершили агитпоход по пионерским лагерям района. Показывали сценки и кинофильм о жизни в своём лагере, о лагере на Урале, пели песни, мечтали вслух и пригласили осенью приходить в «Орион». И многие пришли.

Осенью работа клуба «Орион» была энергично поддержана областным Управлением культуры и министерством

Эмблема клуба «Орион». В центре эмблемы традиционное для эмблем клубов юных коммунар изображение юноши и девушки. Семь лепестков вокруг символизируют семь «направлений коллективного освоения культуры» клуба «Орион».

Весь учебный год клуб работал как многопрофильный. Работа велась по семи «направлениям коллективного освоения культуры». По направлению «Фантастика и научное прогнозирование» устраивали обсуждения научно-фантастических произведений и «защиты фантастических проектов» Особенно удалась защита проектов «Школа через 100 лет», проведённая в Большом зале ДК¹. По направлению «История и теория искусства» устраивали встречи с художниками, композиторами, студентами творческих вузов. По направлению «Мастерство, артистичность, грация» устраивали всякие конкурсы, театрализованные представления, выступления агитбригады.

¹ В жюри одним из его членов был директор школы В. С. Гершович (известный теперь деятель общественно-педагогического движения, занимающийся проблемами обновления школьного образования).

По направлению «Легион энтузиастов трудового отдыха» проводили «трудовые десанты». По направлению «Группа разведчиков интересного» устраивали конкурсы стенгазет, выпускали радиогазету, снимали клубную кинохронику, выпускали в районной газете тематическую страницу для старшеклассников «Юный коммунар». По направлению «Проблемы подросткового движения» устраивали коммунарские сборы (с приглашением делегаций из других городов) и сами «снаряжали» «экспедиции», которые потом отчитывались об увиденном на клубных «пресс-конференциях». По направлению «Коммунарский университет юных марксистов» устраивали встречи со студентами философского факультета МГУ и пытались разобрататься в идеях социалистов-утопистов, в идеях молодого Маркса. Устраивали различные диспуты (о смысле жизни, о счастье, о добре и зле...).

Каждое направление имело (в соответствии с программой «Вернер») свой постоянный «штаб». А у каждого «штаба» было по два руководителя. Взрослый «консультант» и кто-то из ребят. Его называли «лоцманом». Все «оргвопросы» – на нём, чтобы у «консультанта» «голова не болела» о «наполняемости», «посещаемости».

Уже зимой в качестве «радостной перспективы» на лето был запланирован «агитпропльв» по Волге с выступлениями в прибрежных клубах. Такой план появился в связи с тем, что после моего выступления на конференции клубных работников Саратовской области было получено приглашение для выступления агитбригады «Орион». Всю весну и начало лета устраивали «трудовые десанты» в Межколхозстрой и собирали металлолом. На заработанные деньги заключили договор на аренду в Саратове маленького катера, который должен был в течение двух недель двигаться с нашей агитбригадой от Саратова до Волгограда с остановками везде, где можно было выступать нашей агитбригаде.

Но когда двадцать орионовцев (в специально сшитой форме, стилизованной под морскую) прибыли в Саратов, оказалось, что катер в ремонте. Расположившись палаточным лагерем на «Зелёном острове» около Саратова, знакомилась с городом, снимали любительский фильм «Из-за острова на стрежень», овладевали навыками гребли на шестивёсельных ялах и предпринимали попытки найти какие-нибудь другие «плавсредства» для

«агитпропыва». В итоге решили изменить первоначальный план экспедиции. Купили самые дешёвые билеты на теплоход и, расположивший с большой палаткой на корме, направились к Астрахани. Остановившись в Волгограде для экскурсии. Несколько дней знакомились с Астраханью, а потом большинством госов решили плыть в Баку. На борту теплохода дали большой концерт. В Баку расположились на детской туристической станции. Побывали и в Сумгаите. Через несколько дней давали концерт в одном из городских лагерей Тбилиси. А ещё через несколько дней разбили свои палатки рядом со Всероссийским пионерским лагерем «Орлёнок». Днём на пляже у моря, а вечером у костра мечтали о том как организовать при своём «Орионе» «Курсы общественных профессий» для щёлковских старшеклассников.

ОРГМОДЕЛЬ «КОП-69»

Экспедиция «Волга – Кавказ-69» была не только реализацией «радостной перспективы». Она не только закалила ребят в походных условиях, но и была подготовительным этапом к дальнейшему развитию клуба в соответствии с программой «Вернер».

В самом начале учебного года орионовцы разнесли школам города Щёлкова «мандаты» для вручения их тем, кто в школах хотел бы быть направленным для получения «Общественной профессии» юного корреспондента, радиста-звукорежиссёра (для работы в школьном радиоузле и выпуску радиогозет), кинемеханика-кинооператора (умеющего владеть кинопроектором и съёмочными кинокамерами), культурного организатора, вожатого для работы в младших классах. Руководить этими Курсами взялись старшие Орионовцы (конечно же с помощью взрослых консультантов). Занятия каждого из «факультетов» стали проводиться еженедельно. Таким образом, своеобразный орионовский «университет культуры» со штабами по секциям «направлениям коллективного освоения культуры» пополнился ещё несколькими подразделениями, носящими откровенно обучающий характер. С совершенно открытой педагогической позиции «Курсы» создавались не только и не столько для того, чтобы дать ребятам знания, умения и навыки по избранной «профессии». В качестве «сверхзадачи» планировались не «выпускные зачёты» с вручением «удостоверений», а последующая деятельность «курсантов» по полученным специальностям с ребятами в составе своего рода «комплексных

бригад» (которые позже были названы «отрядами»). Такие ребята формирования с участием в каждом «специалистов» по всем «профессиям» (своего рода «сводные отряды») «медленно, но верно» становились всё более значимыми для курсантов», ибо именно в них при подготовке и проведении «коллективных творческих дел» каждый чувствовал себя необходимым в качестве специалиста, имеющего свою нужную для всех роль.



На снимке «Защита газет» (заключительный эпизод «коллективного творческого дела» клуба «Орион», которое называлось «Вёрстка». Снимок конца 1970 года.

ОРГМОДЕЛЬ «ДЮК-70»

Весной, после окончания работы «КОПа» «курсантам» было предложено организоваться в «Дружину юных культурмейцев» (ДЮК) и принять участие в летней «операции» «ЗОД-Л-70», что означало организацию работы с малышами и сверстниками в летние каникулы в «Зоне орионовского действия», т. е. – в микрорайонах города. Провели «разведку» с целью поиска «баз» для летней работы. Выбрали два «красных уголка» домохозяйств, Детскую комнату милиции

и городской пионерский лагерь. После того, как каждый из 4-х «экипажей» Дружины выбрал себе «базу», началась подготовка «проектов» проведения «операции» на «базах». На «защиту проектов» пригласили «представителей» от «баз» и из горисполкома. Взрослым понравилось то, что собирались делать «экипажи» на «базах».

«Экипажи юных культармейцев» «Ориона» на «базах» встретили хорошо, особенно ребята. Их «старшие друзья» из «Ориона» каждый день устраивали что-нибудь интересное. То принесли киноаппарат и показывают «мультики», то устраивают конкурс «стенгазет-плакатов», то везут в лес собирать ягоды, то устраивают киносеёмки по мотивам любимых сказок. Каждый «экипаж» стал своего рода коллективным педагогом-организатором. Позже подобные «команды» стали называться «школьными педагогическими отрядами», а тогда коллектив из 4-х «экипажей» мы называли «Дружиной юных культармейцев». Сейчас такое название «режет слух», но ведь было то 20 лет назад.

На этот раз «радостной перспективой» оказалась экспедиция в Карелию, в лагерь труда и отдыха «Молодая гвардия», жизнь которой строилась по традиционному для коммунарских лагерей обычаю. Ни в работе на полях Палалахты, ни в проведении «коллективных творческих дел» орионовцы не уступали хозяевам. Конечно же, побывали и в Кижях. В поезде по дороге домой планировали будущее.

То, что ребята решили продолжить работу на «базах», для взрослых было очень приятным сюрпризом. Правда, после некоторых размышлений мы решили на осень и зиму ограничиться пока одной базой – ближайшей к нашему Дому культуры. Был и ещё один сюрприз: наши «юные культармейцы» попросили познакомиться их с педагогикой. Так появился у нас «Университет педагогической инициативы» (УПИИ). Это было что-то вроде семинара по истории педагогики. Читали вслух и обсуждали главы из книги С. Соловейчика «Час ученичества» (очерки о жизни замечательных учителей). Так «орионовцы» начали своё знакомство с С. Т. Шацким, А. С. Макаренко...

До этого каждую неделю ездили в Москву для участия в юношеском совете радиопередачи «Ровесники», а теперь стали ежедневно ездить ещё и на «Макаренковские среды». Это был кружок студентов и аспирантов, который вела у себя на квартире Э. С. Кузнецова – доцент кафедры

педагогики МГПИ, председателю секции по изучению наследия А. С. Макаренко Педагогического общества РСФСР.

Теперь жизнь «орионовцев» стала насыщенной до предела. Каждый день в помещении детского сектора ДК заседание какого-нибудь «штаба», занятия «факультета» «КОПа». По субботам – «общеорионовский» вечер с «КТД» и «огоньком». И каждый день занятия кружков в «базовом» клубе. В канкулы: экспедиции, коммунарские сборы с пригласением делегаций от других клубов, агитпоходы по сельским клубам Щёлковского района. Старшеклассники стали бывать в клубе чуть ли не ежедневно. Но и в школах успевали не плохо.

Так, за три года «Орион» в своём развитии прошёл всю шкалу Лутошкина: «песчаная россыпь», «вязкая глина», «алый парус», «мерцающий маяк», «горящий факел». И не удивительно, что когда в МГПИ задумали создать педотряд (и это не очень получилось), Э. С. Кузнецова предложила «орионовцам» помочь пединституту в этом деле, ведь у нас фактически уже был и педотряд, и методика, и опыт.

ГЛАВА 2. ОПЫТ ПРИВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКОГО ДОСУГА 1970-х ГОДОВ

Когда в последовательном описании развития нашей опытно-экспериментальной работы мы подошли к описанию «оргомодели» «ЭСПО-71» стало ясно, что необходимо изменить характер изложения.

Дело в том, что начался качественно иной этап работы. Закончился период местных, сравнительно кратковременных социально-педагогических опытов. Эти опыты хотя и были в значительной степени созидательно-преобразовательными, но всё же (в большей степени) они имели объективно характер поисковый, исследовательский. А вот со времени, когда клуб «Орион» достиг в своём развитии стадии «горящий факел», когда старшие «орионовцы» стали коллективом единомышленников и соратников, который вполне сознательно, целеустремлённо и дружно взялся за освоение московского микрорайона «Лужники» (подобно тому, как в своё время коллектив макаренковских колонистов-горьковцев взялся за «завоевание»)

Куряжской колонии (под Харьковом), наша работа сильно изменилась.

Во-первых, опытно-экспериментальная работа в несравненно большей степени стала **коллективной**. Все, кто взялся за освоение одного из московских микрорайонов, за создание первого экспериментального педагогического отряда (имеются в виду человек 20 старшеклассников и тех, кто уже кончил школу), стали уже **не только коллективным педагогом-организатором** (как это уже было в 1970 г. в деятельности по организации досуга детворы в «Зоне орионовского действия»), **но и коллективным педагогом-экспериментатором, преобразователем**.

Субъектами последующей опытно-экспериментальной работы, её «проектировщиками» были уже не только организатор клуба и, успевшие закончить школу, лидеры клуба, но и вся группа, принявшая участие в «педагогическом» десанте», в «Операции ЭСПО».

Построение перед отъездом в лагерь труда и отдыха «Коммунар-72»

Характеризуя эту группу можно сказать, что это была группа **энтузиастов**¹, являющихся объективно **инициативным** самодеятельным **субкультурным молодёжным объединением**. Это был **высокоразвитый коллектив** (находящийся по шкале Макаренко на 3-ей стадии развития),

¹ Очень похожая на созданный И. П. Ивановым в 1956 г. «СЭН».

имеющей чрезвычайно высокий уровень единства целей, ценностей, товарищеской сплочённости и потребности в коллективной самореализации. Эта группа имела опыт коллективной организаторской деятельности, которым гордилась и которым хотела поделиться с другими. Группа мечтала о создании ещё более совершенном «модели общественных отношений», более совершенного образа жизни в «оргомодели» экспериментального педотряда и нового многопрофильного разновозрастного воспитательного коллектива. Осознано мечтали о том, что через педагогические отряды **может быть рождено движение (подобное коммунарскому)** на «орионовских» идейно-методических основах (с использованием всего ценного, что нашли и освоили из опыта общественно-педагогического движения).

Во-вторых, особенностью этого этапа (как выяснилось позже) оказалась его значительно большая продолжительность (прошло уже более 20 лет, а деятельность воспитательного коллектива, созданного группой «орионовцев» в «Лужниках», продолжается). При этом следует отметить, что сменилось несколько «поколений» энтузиастов, последние 14 лет и я сам уже не принимаю практического участия в работе этого воспитательного коллектива, а он живёт, действует.

На последнем обстоятельстве следует остановиться особо.

Кому неизвестна ситуация; уходит руководитель подросткового или даже молодёжного клуба и коллектив распадается. А многие считают, что это неизбежно. Так было и в нашем опыте с самого начала. Но дальнейший опыт показал, что это не фатально. Коллектив может достигнуть такого уровня развития, когда он может стать настолько «живым», что проявляется эффект, названный педагогом-исследователем О. С. Газманом «эффектом Буратино» («делается» предмет, а получаешь живое существо).

Вспомним: в первые годы колонии им. А. М. Горького её организатор А. С. Макаренко не мог позволить себе даже выходных дней для отдыха, через несколько лет в налаженном коллективе он уже мог позволить себе в рабочее время писать роман «Педагогическая поэма», а ещё позже его коллектив успешно (пока его не «прикрыли») работал и без самого Макаренко.

Нечто подобное было и в других воспитательных коллективах,

было это и в нашем опыте. Первые месяцы освоения Лужников «орионцами» оказались настолько трудными, что мне пришлось бросить работу педагога в детском кино театре «Баррикады» и в течение нескольких лет работать на рабочих должностях ночами, чтобы в дневное время помогать своему «Буратино» выжить, окрепнуть и стать самостоятельным. А иногда (например, когда проводили летний трудовой лагерь «Коммунар-72»), чтобы участвовать в работе воспитательного коллектива, приходилось вообще увольняться с работы, сознательно идти на прерывание трудового стажа. Но шли годы, коллектив рос, креп, становился всё более самостоятельным и я мог уже переключать основные свои силы на подготовку к слётам педотрядов, а затем – на создание методического центра. А с 1978 г. – переклучился на создание новых «оргомделей» в других районах Москвы, наблюдая «со стороны» за своим «Буратино».

Дать краткую характеристику этапу опытно-экспериментальной работы, связанному с освоением «орионцами» микрорайона Лужников очень не просто. И дело не только в том, что это освоение продолжается непрерывно более 20 лет. Был создан живой и развивающийся социальный организм. Разнообразный, многопрофильный, многофункциональный. В современном социально-производственном педагогическом комплексе (СПК «Лужники») уже трудно узнать Экспериментальный студенческий педагогический отряд (ЭСПО), т. к. социальный организм этот претерпел целый ряд эволюционных преобразований. В своё время А. С. Макаренко для оптимизации 16-летней эволюции созданного им коллектива вынужден был написать целый роман. У нас пока нет возможности писать и издавать роман и приходится искать какие-то другие (и по необходимости схематические) средства описания.

А что касается многочисленных (особенно в середине 70-х гг. когда они стали чуть ли не еженедельными) публикаций о нашем опыте в газетах, журналах, по радио и телевидению, то почти все они были своего рода идеологическими легендами, авторы которых, выполняя «социальный заказ» использовали нашу «фактуру» в качестве иллюстраций и «доказательств» «актуальных» (а чаще конъюнктурных) указаний и предписаний, поступающих «сверху».

Чаще всего в первой половине 70-х годов пропагандировалась легенда о том, что созданный нами педотряд, а затем и Форпост культуры, – инициатива и самостоятельность комитета комсомола и студентов МГПИ им. В. И. Ленина. Прессе очень было нужно «мобилизовать» студентов пединститутов (а затем и вообще комсомольские организации) на бесплатную шефско-педагогическую работу с детьми. При этом сознательно умалчивалось, что ЭСПО был «выращен» из клуба «Орион», что весь первый год в ЭСПО студенты МГПИ появлялись лишь эпизодически и в самом лучшем случае были «стажёрами» «орионцев». Но случались и другие «журналистские подходы».

Так, например, Творческое объединение «Экран» в 1976 году снимало документальный телесериал «Ребячьи комиссары». Первая серия сериала «У нас во дворе» посвящалась рабочему. Фильм начинался словами «Ричарду Соколову 33 года, работает он оператором газовой котельной, но главное дело в его жизни...» Автору сценария писателю И. И. Эзюкину и режиссеру С. М. Зеликину очень хотелось создать образ человека, всем ради детей пожертвовавшего и сквозь тернии судьбы несущего свой «крест». Но главный герой фильма вовсе не считал себя мучеником, скорее – самым счастливым человеком. И «подыгрывать» режиссёру было для него и в самом деле мучением.

В награду Зеликин подарил свою копию фильма и фрагменты из других фильмов своего сериала. Их можно посмотреть в нашем методическом центре.

долгожителями² (не смотря на то, что были на первом же году ситуации очень критические для выживания³) можно сказать, что «политика непротиво-поставления», «политика лояльности» себя оправдала.

ЭОПО (и Форпост культуры) старался вездески избегать отношения к себе как к «неформальному» и «альтернативному», хотя объективно в значительной степени был таковым; что чувствовали многие друзья и «оппоненты».

На снимке **Ролан Быков** во время выступления в Форпосте культуры. В книге отзывает осталась его запись: «Спасибо, что Вы есть. Мне от этого намного легче». А ведь название «Форпост» мы взяли после того, как услышали о пионерском форпосте от персонажа из фильма «Звонят, откройте дверь!», роль которого исполнил **Р. Быков**.

² См. *Зюзюкин И. И.* Непобедимый Форпост. Горят ли у детей глаза – М., 1987, с. 34.

³ См. *Николаева С.* Улица Доватора, 14// Моск. комс. 1971, 14 дек.

На снимке члены Малого совета Форпоста культуры имени С. Т. Шацкого у карты микрорайона «Лужники» перед началом очередной «культурмейской» операции.

Форпост культуры как подсистема в системе социальных институтов воспитания

Первому экспериментальному педагогическому отряду (ЭСПО) предшествовал «социальный заказ» от ЦК ВЛКСМ на создание модели новой формы внешкольном воспитательной работы. Но у энтузиастов клуба «Орион», взявшихся за выполнение этого «заказа», был более широкий круг задач, что делало их работу в значительной степени инициативной, а в чём-то (например, в том, что касалось обеспечения условий для самореализации через коммунарскую методику коллективной творческой деятельности) и альтернативной. В этой ситуации для того чтобы «выжить», «добиться признания» было целесообразным не «противопоставлять» себя в целях, ценностях, формах и методах работы традиционным социальным институтам воспитания в качестве «дополнительной структуры» или, тем более, «структуры альтернативной», а попытаться реализовать как можно больше в качестве «структуры параллельной» существующим и даже через эти структуры. Судя по тому, что педотряд и созданный им Форпост культуры выжили и даже стали признанными

До середины 70-х годов Форпост культуры рассматривался как реализация положения о работе педагога-организатора жилищного хозяйства (т. е. – в системе работы клубов по месту жительства); как работа педагогического отряда (т. е. – в системе шефско-педагогической работы комсомола); как работа пионерской и комсомольской организаций школы микрорайона в «зоне пионерского действия» и в «зоне комсомольского влияния» (т. е. – в системе внеклассной и внешкольной воспитательной работы школы); как деятельность расположенного в микрорайоне госклуба (т. е. – в системе культурно-просветительной работы государственных клубных учреждений); как работу воспитателей комнат школьника (т. е. – в системе профсоюзной работы трудовых коллективов, расположенных в микрорайоне). При этом авторы публикаций обращали внимание, что **«через форпост»** (как «связующее звено», как «комплекс») удаётся с большей эффективностью выполнять цели и задачи перечисленных учреждений и организаций, использовать кадровые и материальные ресурсы, выявлять потенциальные резервы, совершенствовать методический арсенал работы. Для такого рассмотрения и таких оценок основания были, но такие подходы мало **что объясняли. Почему** через форпост это оказалось возможным? Как этого удавалось добиться? Эти вопросы авторами публикаций либо не ставились, либо на них давались «нужные» автору ответы-мифы, смысл которых: воспитательные институты сами по себе неплохие, нужно только с энтузиазмом «скоординировать» их работу. Главное оставалось «за кадром».

Получил ли опыт Форпоста культуры обобщение и распространение

Среди тех, кто был участником и свидетелем создания клуба «Орион» и Форпоста вот уже 15–20 лет идут спор: о том, получил ли этот опыт достаточное освещение, общение и распространение.

«Оптимисты» утверждают: получили. И в доказательство ссылаются на многочисленные статьи в газетах и журналах, в научных сборниках, на освещение опыта в целом ряде¹ учебников, учебных пособий

¹ См., например, *Баясная Л. К.* (зам. министра просвещения РСФСР) *Территория детства*//Известия. – 1976. –20 июня; *Новожилова З.Г.* (секретарь ЦК ВЛКСМ) *Выступление на V съезде Педагогического общества РСФСР.* – М., 1977, с. 66.

для студентов пединститутов и институтов культуры. А главное, на то, что воспитанники «Ориона» и Форпоста продолжают «их дело» в других районах и городах, что в стране благодаря «Ориону» и форпосту появилось движение педагогических отрядов.

Но «пессимистов» это не убеждает. По их мнению все публикации больше мешали, нежели помогали, бывшие воспитанники в своей работе не воспроизвели и не используют самого ценного из опыта клуба «Орион» и Форпоста. А движение подотрядов по их мнению – вообще комсомольская профанация и дискредитация доброго дела, превращение **инициативной педагогической самостоятельности** молодёжи в обязательную повинность для тех, кому «поручали» работать в подотрядах. Кто же прав?

А правы, думается, и те и другие. С одной стороны, опыт освещался, обобщался, пропагандировался, воспроизводился. Но, с другой стороны, это всегда делалось в меру возможностей (как субъективных, так и объективных). «Мера» этих возможностей растёт, но ещё рано говорить о том, что опыт этот достаточно изучен, достаточно освоен общественно-педагогическим движением, что он «устарел», что «интереса уже не представляет».

Для того чтобы можно было считать, что опыт воспроизведён и повторён, что он превзойдён или, хотя бы, что **идёт его дальнейшее развитие в деятельности преемников**, необходимо осуществить его **«диалектическое отрицание»**. Другими словами – что всё **сущностное и существующее** из старого воспроизведено, **включено в новую более широкую и совершенную систему**. На материалах всех течений отечественного общественно-педагогического движения нашего века видно, что **бывшие воспитанники «субкультурных объединений», пытавшиеся «воспроизводить» и «развивать» опыт своих «учителей», создавая свои «действующие модели» «субкультурных объединений», почти никогда не достигали уровня первоначальной «исходной модели», т. е. той, в которой сами воспитывались**. А вот самим «авторам» «исходных моделей» **удавалось иногда осуществить «диалектическое отрицание» собственного опыта** и создавать новые «действующие модели» «субкультурных объединений», которые в «снятом» (сокращённом) виде сохраняли всё сущностное и существующее из своего «старого» опыта и «приращивали», «наращивали» к нему в «новом» опыте что-то такое существующее, чего не было раньше.

Иногда это удавалось и людям как бы «посторонним» (своего рода «самородкам»), которые оказывались способными создавать новые теоретические и организационные модели «культурных объединений», которые осуществляли «диалектическое отрицание» и созданные ими «модели» становились «исходными» (своего рода культурными образцами) для новых «течений» или «субдвижений» (уже в изменившихся условиях).

Почему же это оказывается трудным для «бывших воспитанников?»

Во-первых, они попадают обычно в уже созданное объединение (не видели, не участвовали в работе на этапе ещё «проектирования»).

Во-вторых, по юному своему возрасту и положению в объединении, они воспринимали и понимали его иначе нежели «авторы», т. е. видели явление в его внешних (часто несущественных) проявлениях, а не в сущностных.

В-третьих, опыт своего «культурного объединения (того, в котором они воспитывались) «бывшие воспитанники» представляют себе как некий «целостный образ», (подобный художественному) как «стиль жизни» и «образ жизни», а не как процесс, не как разворачиваемую во времени «программу жизнедеятельности» с рядом необходимых этапов. Они пытаются «сразу» создать «такой же» «образ жизни», но «такой же» не получается, ведь тот, что был в «исходной модели» создавался не сразу, а «строился» поэтапно. Логика развития «культурного объединения», стоящая за нею логика деятельности создателей объединения, являются важнейшим сущностным компонентом, который чаще всего игнорируется или нарушается теми, кто пытается воспроизводить опыт по созданию «культурных объединений». С «логикой» тесно связаны структура объединения и методы «строительства», которые весьма различны на разных этапах создания и развития объединения как социального организма. Но если игнорируется или нарушена логика «строительства», то и неизбежны «ошибки» в «структурных решениях» и в «выборе» методов «строительства». Отсюда понятно, почему легко воспроизводился опыт «клубов-примитивов» и других «простейших «культурных объединений» (и огромными «тиражами»), а

опыт многолетних (с многоэтапной эволюцией) «культурных объединений» (например, объединений, созданных С. Т. Шацким, А. С. Макаренко, Форпоста культуры им. С. Т. Шацкого) не был превзойдён, ни даже в достаточной степени адекватно воспроизведён. Но говорить, что всё это в принципе «уникальные явления», «невоспроизводимый опыт» было бы ошибкой. Это, что называется «дело тивного характера) любой общественно-педагогический опыт может быть повторён и развит. Но условия эти должны быть и понятны и поняты и соблюдены.

Форпост культуры как социальный организм и его подсистемы

Как бы ни были подробны описания Форпоста культуры, приводившиеся в различных статьях, они не дают достаточно целостной и убедительной картины. Поэтому была предпринята попытка обработать жизнедеятельность Форпоста культуры как развивающегося социального организма, отобразив её главные проявления (в их развитии) в виде обобщённых теоретических моделей. Это схематические описания основных процессов, которые могут рассматриваться как «подсистемы», без которых, более того, без органической взаимобусловленности которых невозможно ни появление подобного Форпосту культуры социального института, ни его развитие, ни осуществление им столь же эффективной воспитательной работы.

Перечислим эти процессы и отображающие их «динамические модели»:

- 1) модель процесса интеграции реальных и потенциальных «воспитательных сил» микрорайона;
- 2) модель развития воспитательного коллектива Форпоста культуры в качественном и количественном выражении;
- 3) модель процесса «ассимиляции» (привлечения) воспитательным коллективом его потенциальной аудитории, её последующей в коллективе социализации, переходящей в самореализацию;
- 4) модель процесса «подготовки актива» (воспроизводства обладающих соответствующими знаниями, умениями и опытом энтузиастов организации досуга).

Сознательно абстрагируясь от взаимообусловленности в развитии перечисленных подсистем социального организма

Форпоста культуры, перейдём к их поочередному описанию заметив, что последовательность их в этом описании условна.

Модель процесса интеграции реальных и потенциальных «воспитательных сил» микрорайона

Целенаправленную работу, начатую нами с группой воспитанников клуба «Орион» в самом начале 1971 г. по интеграции «сил», призванных заниматься в микрорайоне «Лужники» воспитанием детей и подростков, можно логически описать в виде ряда имеющих качественное своеобразие этапов.

Исходный этап, на котором началась работа по созданию первого экспериментального педагогического отряда (ЭСПО) и с его участием – созданию социального органа ма будущего Форпоста культуры имени С. Т. Шацкого и по превращению микрорайона в социально-педагогический комплекс, можно охарактеризовать как исторически сложившуюся и типичную для конца 60-х – начала 70-х гг. дискоординацию и несогласованность действий школы микрорайона, педагога-организатора жилищного хозяйства, детской комнаты милиции, общественных организаций жильцов микрорайона. **Каждая из этих «сил» действовала (или создавала видимость деятельности) сама по себе, смутно представляя возможности, планы, методы и реальные действия других партнёров.**

На этом этапе актив педагогического отряда в инициативном порядке берёт на себя роль посредника-интегратора и в качестве «связующего звена» пытается «перезнакомить и «передружить» все эти «силы».

Этап координации начинается установлением контактов, обменом информацией, попытками объединить усилия с учётом свойственных каждому партнёру возможностей. На этом этапе организуются «микрорайонные конференции», на которых потенциальные партнёры знакомятся, обсуждают проблемы культурно-воспитательной работы в микрорайоне и заключают «Договор о сотрудничестве» (в деле «превращения микрорайона в «форпост культуры»).

Проведение конференции и подписание этого договора означало, что учреждена социальная общность, участники которой вступают в «отношения ответственной зависимости» и согласны объединить свои силы в создании условий для

внешкольной воспитательной работы с детьми и подростками микрорайона. Договор о сотрудничестве не имел юридической силы и созданная общность ещё после этого лет 15 не имела юридического лица, но начало было положено. Важно, что договор имел характер добровольных обязательств сторон, оговаривал права и обязанности каждой стороны. Это давало возможность приступить к созданию (на базе помещения для детского клуба при жилконторе и вокруг «ядра» энтузиастов педотряда) более широкого социального органа.

На этапе координации саморазвитие и самоуправление новой «субкультурной общности» осуществлялось как «со-управление» равноправных «соучредителей». Это «соуправление» осуществлялось через «микрорайонные конференции», которые проходили два раза в год (перед началом осенне-зимнего и весенне-летнего сезонов), а так же через целый ряд специализированных по своим функциям органов.

Функции анализа результатов деятельности и диагностики текущего состояния воспитательной работы в микрорайоне, диагностики «воспитательной ситуации» в микрорайоне, а так же социально-педагогического проектирования (создания и постоянного совершенствования программы перспективного социального педагогического развития микрорайона) выполняло научно-методическое объединение педотряда «Макаренковские среды», научным консультантом которого была доцент кафедры педагогики МГПИ Э. С. Кузнецова. К сожалению, она ушла из жизни осенью 1967 г.

Функцию согласования планов совместной работы и их утверждения стал осуществлять «микрорайонный педсовет», который собирался, как правило, перед школьными каникулами в составе руководителей педотряда (командора, комиссара, иногда научного консультанта, руководителей подразделений отряда) и представителей трёх средних школ микрорайона (иногда директоров, а чаще их заместителей по внеклассной работе).

Функцию материально-технического обеспечения выполнял «совет содействия», в который входили представители от территориальной депутатской группы, общественных организаций расположенных на территории микрорайона шефствующих организаций и общественных организаций жители микрорайона. С этим органом энтузиастам Форпоста было труднее всего.

С одной стороны, его было трудно собирать так часто, как этого требовали вопросы материального обеспечения, а с другой стороны этот орган (в лице ряда его членов) не хотел ограничиваться ролью «совета содействия» и пытался вмешиваться в вопросы содержания и методики проводимой работы. И если бы не решительность более компетентного в этих вопросах «микрорайонного педсовета», то Форпосту культуры вряд ли бы удалось выжить в тот период.

Функцию обеспечения кадрами общественных воспитателей выполняла «микрорайонная конференция». В заключение на ней договоре оговаривалось: какая организация и сколько выделяет общественных работников, над какими кружками и секциями берёт шефство (по их обеспечению инвентарём и материалами). Руководителей в основном готовили сами.

Функции текущего планирования и повседневного руководства жизнедеятельностью всего воспитательного коллектива Форпоста осуществляли командор (педагог-организатор), комиссар педотряда, «Совет старших друзей» (педсовет Форпоста) и другие органы.

Постепенно деятельность Форпоста культуры в качестве интегратора и координатора «воспитательных сил» микрорайона получила практически всеобщее признание в районе. Районная деятельность неоднократно одобрялась райсоветом. Районный отдел культуры выделил ставку заведующего госкультурой. Профсоюзные организации нескольких трудовых коллективов микрорайона выделили несколько ставок «воспитателя комнаты школьника». Районный Дом пионеров стал выделять руководителей кружков для их работы на базе Форпоста культуры. Все эти педагогические работники (получающие зарплату в разных «ведомствах») стали работать в Форпосте культуры не просто «рядом», а «в единой системе» воспитательного коллектива Форпоста. Для этого пришлось значительно изменить их функциональные обязанности. Например, один из воспитателей комнаты школьника стал ответственным за спортивную работу, проводимую Форпостом, другой – за техническую работу. Такое изменение «служебного функционала» было целесообразным и организации, в штате которых числились эти работники не всегда легко, но соглашались на изменение должностных инструкций.

Это позволило ряд ответственных за «профили» работы и нескольких руководителей кружков и секций (которыми были до этого общественники) сделать «освобождёнными» оплачиваемыми работниками.

Если до этого Форпост культуры был уже фактически микрорайонным культурно-спортивным и социально-педагогическим комплексом, то теперь он стал превращаться в междомственное внешкольное учреждение нового типа. На этом этапе пока ещё общественно-государственное, т. к. в «руководящем ядре» его «лидерами» были или вообще неоплачиваемые общественники или ставшие оплачиваемыми энтузиасты (бывшие воспитанники «Ориона», энтузиасты педотряда).

Уровень интеграции «воспитательных сил» в микрорайоне стал ещё более высоким, когда в школе микрорайона стали работать прошедшие «школу Форпоста культуры» и форпостовского педотряда выпускники пединститута (сперва это были пионервожатая школы, организатор внеклассной работы, некоторые учителя, а затем и директор школы). И если несколько лет назад двоих из них, пришедших в школу общественными отрядными вожаками, бывшая администрация школы в прямом смысле выдворила из школы, испугавшись непривычной для этой школы «коммунарской методики» и настроя вожатых-форпостовцев на создание условий для самореализации пионеров своего отряда, то после мирного «завоевания» школы Форпостом культуры в школе и внешкольном воспитательном центре микрорайона стала формироваться общая педагогическая идеология.

Стало гораздо легче согласовывать планы работы, стало больше совместных дел в дни каникул и даже инвентарь школы и форпоста стал использоваться рациональнее (за счёт совместного использования Форпостом и школой).

Появились и новые трудности, связанные с тем, что школа теперь сама владела методикой работы Форпоста культуры и могла в своей внеклассной работе обходиться и без его помощи. В школе стало интереснее и для старшеклассников. Форпост перестал быть единственным привлекательным «полем самореализации». Но это были неизбежные «трудности роста». Такая интеграция для микрорайона и его детского населения в общем и целом была явлением положительным.

На снимках К. Подьмы участники дискуссии в «Комсомольской правде» 1974 г. «За кем идут мальчишки?»: В. Гамаюнов (Горловка), Т. Кулемина (Пермь), Р. Соколов (Москва), и писатель С. Соловейчик. С тех пор мы стали участниками разных «круглых столов», проводимых газетами.

На этом уровне интеграции удалось перейти на полное самообеспечение микрорайона кадрами воспитателей, которыми становились бывшие воспитанники Форпоста культуры т. е. юные жители микрорайона, прошедшие «по месту жительства» «курс» «учебной практики» и «жизненной практики» и «приохоченные» к педагогической деятельности.

Первые годы ЭСПО и созданный им Форпост культуры работали «на голом энтузиазме». Зарплату получал только педагог-организатор (воспитанник «Ориона», ставший с 1970 г. студентом-заочником МОПИ Ю. К. Берёзкин). Да и зарплата в те годы была у него 70 рублей в месяц. Когда стали появляться дополнительные ставки, о которых речь шла выше, Форпост культуры имел уже около 50 формирований в виде кружков, спортивных секций, клубных объединений, различных «штабов», «советов», комиссий.

Время шло и бывшие старшеклассники становились студентами, а перед студентами, оканчивающими институт вставала проблема средств к существованию. Для того, чтобы сохранить эти опытные и квалифицированные кадры в системе Форпоста культуры, нужно было обеспечить им зарплату. Из этого вытекала **объективная необходимость брать на себя (интегрировать) функции таких институтов воспитания, в которых предусмотрена заработная плата работников.** Можно сказать, что в процессе освоения культурной среды Форпост освоил **функции и материальное обеспечение нескольких социальных институтов внешкольного воспитания.** Но при этом **Форпост как субкультурное инициативное самодеятельное общественно-государственное объединение стал претворяться всё более в объединение государственно-общественное.**

Это давало постоянные источники финансирования, по и увеличилось **степень зависимости от государственных структур,** подразделения которых создавались в системе Форпоста культуры. «Высстоящие структуры» требовали от своих подразделений, работающих в системе Форпоста культуры, в планировании работы и отчётности придерживаться принятых в их «ведомствах» стандартов. Приходилось всё чаще идти на компромиссы.

В годы, начавшейся в стране перестройки, продолжался процесс развития Форпоста культуры (в сторону государственно-общественного социального института) позволил создать в микрорайоне Социально-производственный педагогический комплекс (СППК «Лужники»). На районной сессии совета народных депутатов Ленинского района был утверждён его устав, в котором, как свидетельствует педагог-организатор и директор-распорядитель СППК Ю. К. Берёзкин, записано, что «СППК является государственно-общественным объединением, имеет гербовую печать, счёта в банках...» Ему дан «юридический статус» Совета микрорайонного

самоуправления и хозяйствования»¹. «Теперь мы сами, – пишет Ю. К. Берёзкин, – имеем право решения в пределах своей территории практически всех социальных, бытовых, жилищных, культурно-воспитательных и других вопросов. Жители микрорайона, а также трудовые коллективы всех предприятий и учреждений, расположенных на территории СППК, могут объединяться на договорных отношениях для решения общих задач и участия в микрорайонных социальных программах... для выполнения намеченных программ создавать свои функциональные подразделения, отделы, кооперативы, выполнять функции заказчика»².

За первые два года работы Совет СППК «Лужники» создал свои хозрасчётные социокультурные и воспитательные подразделения, в том числе является гарантом 2 кооперативов и Молодежного центра микрорайона «Лужники»³. Имея такой статус и располагая «помещениями общей площадью 1300 квадратных метров»⁵ Форпост выполняет функции координатора, организатора и распорядителя всей работы с детьми, подростками и молодёжью по месту жительства.

Устав; Форпост даёт право на ведение различной социокультурной, воспитательной и образовательной деятельности на создание своих отделов и подразделений, на ведение своей хозяйственной деятельности для обеспечения социальных программ»⁴.

Форпост культуры превратился в государственно-общественное объединение СППК, но, что очень важно: **в его структуре есть клубный центр микрорайона, где по-прежнему, как утверждает Ю. К. Берёзкин, «всё строится на самодеятельных началах: сами придумываем, сами определяем направления работы, сами создаём органы и структуру... И при этом: стараемся активно влиять на окружающую нас жизнь, помогать тому, чтобы она становилась лучше»⁵.**

Феномен развития Форпоста культуры в СППК показывает, что **создание субкультурным инициативным молодёжным объединением «формальной» государственно-общественной структуры может не только не исключать «самодетельных инициативных начал», но и создавать для них более широкие юридические (правовые) и материальные возможности.**

¹⁻⁵ Берёзкин Ю. К. Непобедимый Форпост. // Встреча, 1990, ноябрь.

И так, через 20 лет после того, как Ю. К. Берёзкин пришёл в состав группы «орионцев» осваивать микрорайон «Лужники», после того, как был пройден огромный эволюционный путь развития микрорайонного субкультурного объединения, Берёзкин пишет: «мы только... приступаем к работе в нормальных условиях», только теперь достигнутый уровень интеграции «воспитательных сил» микрорайона позволит по настоящему «решать главную задачу – работать с каждым подростком, помочь ему найти себя, определить и самореализовать себя как личность»¹. Подчеркнём: самореализовать себя как личность.

Но кто создал все эти условия? Кто занимался этим «социальным строительством»? Кто был **его** субъектом? Коллектив. Но коллектив особый.

РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА ФОРПОСТА КУЛЬТУРЫ

Теоретически обобщённая модель генезиса воспитательного коллектива такого внешкольного микрорайонного «субкультурного объединения» как Форпост культуры может быть целостно представлена с использованием образа-символа «дерево». На этой «древидной схеме» «корни», «ствол без ветвей», «ствол, несущий кроноу» – символическое изображение основных «эпох» (этапов) жизнедеятельности и развития такого воспитательного коллектива.

Так «корни» символически отражают очень важный, но для окружающих менее заметный «инкубационный период» в развитии коллектива. Этот период начинается, когда из «зерна» («автора», «организатора», «основателя», имеющего уже замысел и программу «развёртывания» замысла по созданию будущего «субкультурного объединения») по инициативе «автора» и под его руководством создаётся как бы «зародыш», «ядро» будущего коллектива. Прежде чем появиться из «ядра» «росток» станет могучим «стволом» (самодетельного клубного объединения, вырастающего в «целевой коллектив» педагогического отряда, способного сознательно, добровольно, целеустремлённо и упорно приступить к освоению окружающей среды, к самореализации через социальное творчество по преобразованию этой среды или, другими словами, – к деятельности по созданию в микрорайоне разновозрастного многопрофильного внешкольного

¹ Берёзкин Ю. К. Там же.

воспитательного коллектива, к «интеграции воспитательных сил» микрорайона) этот **«росток» должен пройти большую и сложную эволюцию.**

Эволюционный процесс от создания коллектива до его превращения в субъект сознательного преобразования окружающей среды описан психологом А. Н. Лутошкиным как последовательное прохождение коллективом стадий развития, для обозначения которых он использует «образы-символы»: «песчаная россыпь», «вязкая глина» «мерцающий маяк», «алый парус» и «горящий факел»¹. И если созданный коллектив «застрянет» на какой-либо стадии до «горящего факела» (а так бывает очень часто), то ни о каком «педагогическом отряде» говорить уже не придётся. К сожалению, в той части движения педотрядов, которую организовал комсомол (после 1976 г.) шэфские коллективы комсомольцев (направленных к детям) **не прошли этой эволюции** и, оказавшись «недоразвитыми» (в качестве коллективных субъектов социальнopedagogического творчества) очень быстро прекращали своё существование.

В нашем опыте эволюция, описанная А. Н. Лутошкиным, выразилась в последовательном переходе от клуба свободного («неформального») общения, к «сети» микроколлективов по проблемам (по интересам), к их интеграции в коллектив многопрофильного клуба с единым самоуправлением, а затем – к созданию (с помощью актива клуба) «курсов общественных профессий», из которых (на третий год) «выросла» «Дружина» организаторов Досуга, «вызревшая», наконец, в «педагогический отряд». Таким образом, стадия «песчаной россыпи» была пройдена в первые месяцы «клуба вопросов и ответов» (свободного общения). Стадия «вязкой глины» – в «клубах по интересам». Стадия «мерцающий маяк» – в «многопрофильном клубе». Стадия «Алый парус» – в период работы «Курсов общественных профессий». Стадия «горящий факел» была достигнута в период работы «дружины». Таким образом, **трёхлетняя история клуба «Орион оказалась «инкубационным периодом» в эволюции педотряда и Форпоста культуры.**

Имеющий такую эволюцию «инкубационного периода» коллектив педагогического отряда действительно становится похожим на «ствол дерева», «обрастающий» густой «кроной»

различных формирований, среди которых и клубные объединения, различные кружки и спортивные секции, постоянные и «сводные» отряды, «советы дела», органы самоуправления и вспомогательные органы.

И все они являются либо «институтами социализации», либо «институтами самореализации», либо теми и другими одновременно. А т. к. их организаторы, лидеры, руководители-члены одного **«педагогического коллектива»** (коллектива-единомышленника и **коллектива-организатора**), то и **все** эти самые разные формирования – не обособленные «травинки», а «ветви» и «листья» на одном «дереве». А можно сказать, что это органы одного социального организма, **взаимодействующие в органическом единстве.**

Опыт Форпоста культуры им. С. Т. Шацкого показывает, что процесс «разветвления» особенно бурно (с нарастающим числом объединений и их участников) протекает в первый год, потом темпы «прироста» снижаются и наступает своеобразное «насыщение», а лет через пять после начала работы педотряда количество подразделений (от 30 до 50) с относительно постоянной аудиторией в 200–250 человек и эпизодически посещающей «клиентурой» в 300 человек остаются практически неизменными, если не считать, что весной и летом (в период экзаменов и каникул) происходит естественное сокращение функционирующих подразделений и их состава.

После «насыщения» выделение дополнительных помещений, средств, кадров приведёт не к увеличению числа объединений и участников, а к интенсификации работы и повышению её качества.

ПРИВЛЕЧЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ КОЛЛЕКТИВОМ ЕГО ПОТЕНЦИАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ

Модель процесса «ассимиляции» воспитательным коллективом его потенциальной детской, подростковой и молодёжной аудитории, её последующего (в созданных коллективом условиях социализации и самореализации) процесса (перехода от пассивного усвоения культуры к её активному освоению) может быть целостно представлена с помощью «образа-символа» **«ступенчатая пирамида».**

¹ См.: *Лутошкин А. Н.* Как вести за собой. – М., 1981, с. 116–132.

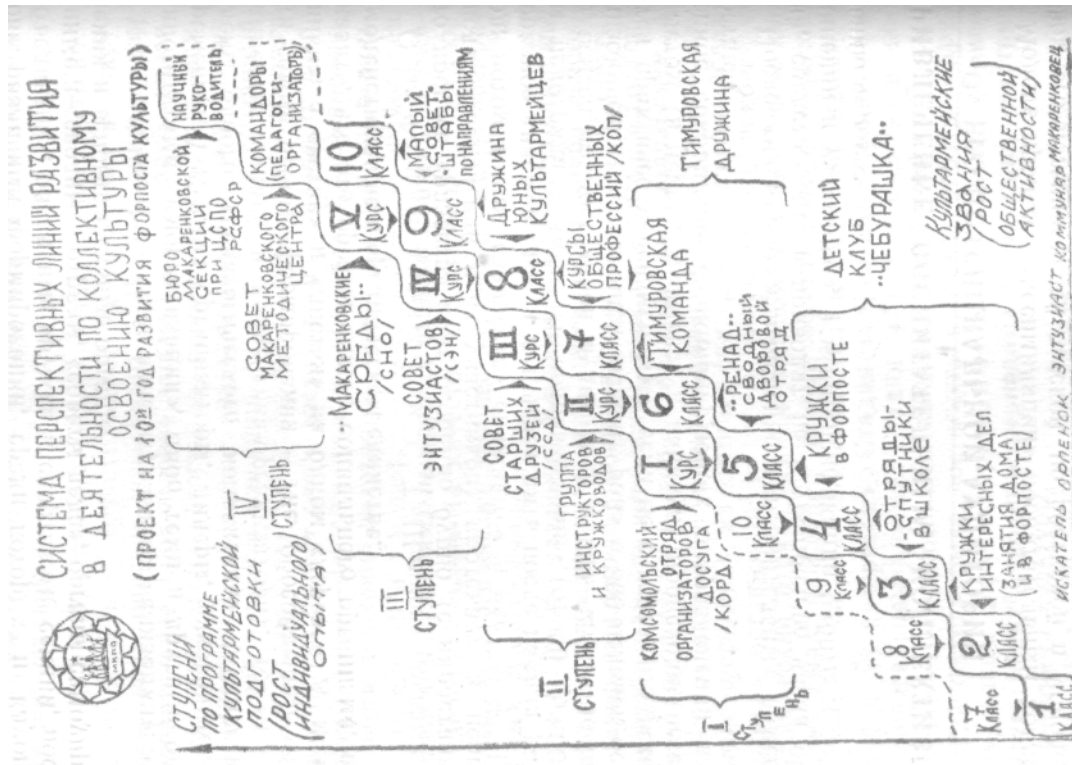
Первый этаж этой «пирамиды» символизирует проводимую воспитательным коллективом «массовую работу» во дворах (в прямом смысле, т. е. на дворовых игровых и спортивных площадках, в скверах) и в актовых залах школ. Здесь потенциальная аудитория — практически всё население микрорайона и все учащиеся школы. На каждом конкретном мероприятии (празднике двора или микрорайона, спортивных соревнованиях; вечере, проводимом в школе) могут присутствовать лишь десятки или сотни жителей микрорайона. Но если учесть, что проводятся они по несколько раз в год и более 20 лет, то каждый житель микрорайона (так или иначе) оказывался их участником. А это значит, что он получал некоторое представление о проводимой в микрорайоне внешкольной воспитательной работе и информацию о том, что он или его дети могут получить, если воспользуются приглашением и придут в Форпост культуры.

Второй этаж «пирамиды» символизирует работу с теми, кто посещает проводимые в помещениях Форпоста культуры утренники и киносеансы детского кино клуба и вечера для старших подростков. Это от 30 до 60 участников каждого утренника или вечера (из 200–250 «клиентов», предпочитающих пользоваться такими бесплатными услугами Форпоста культуры). «Искатели», т. е. посетители часто находят для себя здесь и другие интересные занятия, становятся участниками кружков и спортивных секций.

Третий этаж «пирамиды» обозначает тех, кто, занимаясь в клубных объединениях (посещая их утренники и вечера) заинтересовался работой кружков художественного или технического творчества, спортивными секциями и стал их постоянным участником. Это 150–200 детей и подростков. В их число входят и те школьники, которые занимаются на Курсах общественных профессий (от 30 до 60).

Четвёртый этаж «пирамиды» — символическое отображение «актива» старшеклассников («закончивших» «Курсы» и добровольно участвующих в организации досуга). Это своего рода школьный педагогический отряд и резерв студенческого педагогического отряда Форпоста.

Пятый этаж «пирамиды» — обозначает педагогический отряд, т. е. всех взрослых (студентов и работающих), занимающихся основной (педагогической) и вспомогательной работой в различных подразделениях Форпоста культуры.



Свой опыт форпостовцы пытались осмыслить и передать другим разными средствами. Такие схемы — одно из средств обобщения опыта. Схема была опубликована в середине 70-х годов в многоотиражке Московского государственного пединститута.

Обычно это 20–30 энтузиастов. В последние годы на этом «этаже» форпостовской «пирамиды» все большее место занимает родительский клуб, ядром которого стали те, кто был воспитанником форпоста (прошёл по всем «этажам «пирамиды»), кто уже сам стал родителем и теперь приводит в кружки форпоста своих детей.

Такая «ступенчатость» образа-символа «пирамида» отражает этапы процесса «ассимиляции» коллективом его потенциальной аудитории и одновременно этапы социализации в воспитательном коллективе его участников. Кроме того «пирамида» показывает «механизм» самовоспроизводства в коллективе его лидеров. Показывает динамику перехода воспитанников от эпизодических посещений праздников и клубный мероприятий к постоянным занятиям и активной работой в коллективе, показывает переход от позиции потребителя к позиции альтруиста (позиции общественного работника, позиции педагога), от пассивного усвоения культуры к её активному освоению.

На снимке: занятие по печатанию линогравюр. Проводят его прямо во дворе с малышами старшекласники, получившие подготовку на форпостовских Курсах общественных профессий.

Образ-символ «ступенчатая пирамида» делает более понятным «преemptивность задач», сгруппированных по «циклам»:

1 цикл – организация досуга (через массовые праздники и клубные объединения);

2 цикл – привитие полезных знаний и навыков (через кружки и секции);

3 цикл – воспитание юных общественников и организаторов (через Курсы общественных профессий и Дружину юных культурмейцев);

4 цикл – воспитание всесторонне и гармонически развитой личности (через работу «штабов» по «направлениям коллективного освоения культуры», через «коллективные тверские дела» по этим «направлениям»);

5 цикл – воспитание воспитателей (через учебно-методические занятия коллектива, работу в микрорайонном методическом центре, участие в работе макаринской секции Педагогического общества (в научно-практических конференциях, слётах педагогических отрядов).

С помощью «пирамиды» становится понятнее и «Программа общественно-педагогической практики студентов».

1 курс – знакомство с форпостом (через посещение ежемесячных инструктивных семинаров и сборов педагогического отряда, через изучение методических материалов в методическом кабинете форпоста). Оказание практической помощи старшим (через подготовку и участие в коллективных творческих делах, в праздниках и утренниках, выполнение индивидуальных поручений, дежурство по Форпосту);

2 курс – стажировка в качестве заместителей руководителей кружков, клубов, секций, вспомогательных «цехов» м «отделов», руководство проведением небольших дел, осуществление деловых контактов со школой или одним из внешкольных учреждений микрорайона;

3 курс – руководство одним из объединений Форпоста, выступление с беседами и докладами о Форпосте в педагогическом институте, проведение экскурсий по помещениям Форпоста. Участие в разработке новых форм и методов воспитательной работы, в конкурсах студенческих научных работ, выступления на студенческих научных конференциях;

4 курс – работа «старшими друзьями» в разновозрастных отрядах, руководителями (консультантами) «штабов»

На снимке рабочий момент во время съёмки любительской киностудией Форпоста, называвшейся «ПРИЖЕКТЕР», научно-фантастическом фильме «Дефектные кирды» по роману З. Юрьева «Башня мозга».

по «направлениям коллективного освоения культуры», индивидуальная работа с детьми из наиболее «трудных» семей, проведение структурно-методических занятий для студентов младших курсов, работа над дипломом по проблемам внешкольного воспитания.

Эта программа условна. В том смысле, что студенты, обладающие большими способностями, могут работать по ускоренной программе. В ней важна последовательность, а не «привязка» к конкретным курсам.

В работе форпостовского педотряда принимали участие и студенты непедагогических вузов, рабочие и служащие. Они объединялись в специальные «звенья», однако их работа организовывалась аналогично деятельности студенческих педагогических звеньев и по той же программе.

Члены педотряда помимо практической работы с детьми (один-два вечера в неделю), собраний и учебно-методических семинаров (два раза в месяц) участвовали в сборах отряда (2 раза в месяц), периодически участвовали в воскресниках, культпоходах.

Образ-символ «пирамида» позволяет судить о развитии коллектива, если сравнивать количественное соотношение находящихся на каждом «этаже» в тот или иной конкретный год. Нормальное развитие проявляется в том, что постепенно «удельный вес» каждого верхнего «этажа» по отношению к нижнему увеличивается. Обратная тенденция опасна и говорит о том, что коллектив «нездоров», что требуются «лечебные меры». Кроме того, «пирамида» позволяет в определённом смысле говорить и о критериях эффективности работы. Те руководители клубов или кружков, чьи «питомцы» чаще оказываются «прихоженными» к «восхождению» на следующую ступеньку «пирамиды», могут считаться по этому «конечному» (для этих руководителей) результату работающими лучше. Таким образом у каждого участника такой педагогической деятельности появляется «конкретная сверхзадача».

Оценка работы по «конечному результату» (по тому, сколько ребят изъявило желание осваивать культуру на более высокой ступени и как они к этому подготовлены) избавляет микроколлективы и их руководителей от мелочной опеки, излишней отчётности, позволяет им самим (по мере необходимости) корректировать планы текущей работы, изменять (по необходимости) время и место проведения занятий, их интенсивность, применять разнообразие формы и методы работы, т. е. позволяет создать «неформальную», «свободную», «творческую» атмосферу работы, стимулирует творческий поиск руководителями более эффективных способов работы. В конечном итоге ориентация на «сверхзадачу», на «продвижение» по ступеням пирамиды способствует более эффективной социализации «младших» и более продуктивной самореализации «старших». А если учесть, что в организации праздников, утренников и вечеров «старшим» помогают те «младшие», кто занимается в объединениях «третьего этажа», а в организации и работе кружков – младшие с «четвёртого этажа», то значит, что и «младшие» находят здесь условия не только для социализации, но и для самореализации.

Если в «предметных» кружках и даже на учебно-инструктивных занятиях «Курсов общественных профессий» ребята являются преимущественно «объектами» передачи знаний и опыта «старших» (объектами обучения и воспитания), то в подготовке и проведении «коллективных творческих дел»

(КТД) «на пользу и радость окружающим людям», осуществляемых часто в игровой (с элементами театрализации) форме различных «операций», в работе органов самоуправления, в повседневной, так называемой, «отрядной жизни», подростки являются уже (в большей степени) **«субъектами своей жизненной практики»**. Эта жизненная практика является **полем их самореализации**. А такие формирования как «отряд», «совет дела» (по подготовке какого-либо коллективного творческого дела или «операции на пользу и радость людям») и им подобные являются своего рода **социальными институтами самореализации и инструментами, с помощью которых личности воспитанников влияют на стиль и образ жизни своего коллектива, в меру сил воздействуют на окружающую среду**.

Таким образом, Форпост культуры, имея в своём «педагогическом арсенале» организационные средства для социализации и самореализации участников общей «жизнедеятельности» коллектива, **оптимизирует социализацию и самореализацию**. Это осуществляется **через перемену деятельности**. Через перемену деятельности «по горизонтали» осуществляется чередование «учебной практики» (занятий в кружках и на Курсах) с «жизненной практикой» (работой в «отрядах»). Переменная деятельность «по вертикали» осуществляется чередование ролей подчинённого и руководителя, кроме того осуществляется и перемена деятельности «во времени». Она учитывается при составлении плана на день (в лагере, на лагерном сборе, в походе, в экспедиции), планов на месяц, на год, в любых «сценариях» и «программах».

МОДЕЛЬ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ АКТИВА

Социальное творчество населения микрорайона, позволявшее в течение 20 лет целенаправленно интегрировать «педагогические силы», трудно понять правильно без понимания того, **чем было обусловлено это творчество со стороны индивидуальной** (со стороны творческих способностей участников социального творчества) и без понимания того, как эти творческие способности формировались. Имеется в виду то, что стоит за понятием «подготовка актива». Речь идёт о **методе формирования личности организатора коллективного освоения культуры**. В широком смысле такой методикой является вся жизнедеятельность Форпоста культуры.

Но в ней есть и нечто такое, что специально создавалось для целенаправленного воспитания всесторонне и гармонически развитой личности организатора досуга (как организатора коллективного освоения культуры). В соответствии с программой «Вернер» ещё в «Орионе» разрабатывалась «Программа культурармейской подготовки». Тогда эта программа строилась по семи «направлениям коллективного освоения культуры». Опыт Форпоста прибавил ещё два. Эту программу легче всего представить с помощью образа-символа «цветок» (что нашло отражение в эмблеме Форпоста коллективного освоения культуры им. С. Т. Шацкого).



Девять «лепестков» (своеобразных символов «направлений»). Четыре окружности разного Диаметра делят каждый «лепесток» на четыре части. Это четыре «ступени подготовки». В программе каждая «ступень» обозначена требованиями, отражающими возрастающую от «ступени» к «ступени» **степень активности и самостоятельности осваивающих культуру в соответствии с программой**. Так на первой ступени достаточно пассивного участия в делах по «направлению», на второй – уже требуется активное участие с выполнением конкретных обязанностей (поручений или добровольно взятых на себя функций), на третьей **необходимо** быть организатором «разовых» дел или ответственным за участок работы, на четвёртой – обязательно умение быть организатором всей работы по «направлению».

В идеале каждый воспитанник может достичь четвёртой ступени по каждому из «направлений» и стать организатором досуга по всем девяти «направлениям коллективного

освоения культуры». Но это трудно. Практически для старшекласников пределом их возможностей оказывалась третья «ступень».

Когда создавалась «программа» при определении «направлений коллективного освоения культуры» за основу были взяты два принципа. Во-первых, **принцип создания условий для формирования интеллектуального, нравственно-эстетического и общественно-практического опыта**. «Направления» – это не «учебные предметы», их нельзя «пройти». Это «направления деятельности», которые можно «освоить». Соответственно, и результаты освоения – не только «ЗУНы» (знания, умения и навыки), но и индивидуальный опыт». Во-вторых, **принцип создания условий для «распредмечивания» опыта и для его «опредемечивания»**, т. е. деятельность по «направлению» должна сочетать «учебную практику» и «жизненную практику».

В «орионовском» варианте «программы» (1968 г.), адресованном старшеклассникам, названия «направлений» указывали на **виды деятельности**, а в «форпостовском» варианте (1971 г.), адресованном преимущественно студентам пединститута (членам подотряда), названия «направлений» указывали на **качества личности**, которые «культивируются» в деятельности по направлению.

Условия для формирования **интеллектуального опыта** были заложены в программу направлений деятельности – «Принципиальность будущего коллектива», «Инициатива разновозрастного коллектива», «Мечта и фантазия». (Последнее – для развития опыта прогнозирования и целеполагания).

Для формирования опыта **нравственно-эстетического** были выделены направления – «Культура, эстетичность» и «Мастерство-артистичность, грация».

Для развития опыта **общественно-практического** – «Оперативность, журналистика», «Труд, коллективизм, забота».

Когда «орионовцы» перешли работать из Дома культуры в микрорайон, появилась необходимость выделить ещё два самостоятельных направления. Это «Нагиск, глазомер, быстрая» и «Ребятче общество избобетателей и конструкторов». Эти «направления» были призваны «вооружать» воспитанника индивидуальным опытом физического развития своего организма, опытом организации физкультурно-оздоровительной работы,

а так же опытом владения инструментами, станками, приборами, опытом рационализаторской деятельности по инженерно-техническому благоустройству среды обитания (помещений форпоста культуры).

Конкретизация работы по «направлениям» могла осуществляться через самые разные организационные формы (постоянные и временные, коллективные, групповые и индивидуальные). Вся жизнедеятельность воспитательного коллектива Форпоста культуры, во всех её деятельностных проявлениях может быть интерпретирована как деятельность по «направлениям коллективного освоения культуры». И все участвующие в жизни Форпоста сознательно или неосознанно участвуют в деятельности по «направлениям». Но старшие ребята знают о «программе», знакомы с ней, сознательно стремятся выполнять её рекомендации и «защититься» на звание культармейца второй, а затем и третьей «ступенькой». Многолетний опыт проведения «культармейских защит» показал, что «защиты» не только **средство самоутверждения личности в коллективе но и средство ознакомления ребят с целями и ценностями, с ценными в данном сообществе качествами личности, способами их достижения**.

Во время «защит» и младшие, и те, кто постарше, и сами «защитящиеся» **воочию видят возможности своего развития**, видят перспективы своей «завтрашней радости». «Программа» и «защиты» позволяют каждому увидеть как он «продвинул» (насколько богат у него опыт по тому или иному «направлению»), **увидеть «зону своего ближайшего развития»**, точно **представить себе, посредством каких видов деятельности (участия в каких делах) можно приобрести недостающий опыт**. Таким образом «программа» и «защиты» являются **ориентиром и механизмом самовоспитания**. Самовоспитания в коллективе или, другими словами, – **коллективного самовоспитания. При такой организации «коллективного освоения культуры» коллектив является условием и средством индивидуального самовоспитания**. Коллектив предоставляет для этого **возможность**, но не принуждает его пользоваться.

Для «старших друзей» ребят эта «программа» является ориентиром «осваивания в культуре» их «младших друзей» (т. е. ориентиром для **создания наиболее благоприятных условий освоения культуры конкретным подростком на конкретном этапе его индивидуального опыта по тому или иному, «направлению»**).

Это позволяет в воспитательной работе не просто «осуществлять индивидуальный подход», «доходить до каждого», но сделать эту работу более «предметной», «целесообразной» (нацеленной на совершенно определённый воспитательный «результат»).

«Осваивание в культуре» «младших» при помощи «старших» осуществляется прежде всего косвенно (через совместную заботу по улучшению жизни в коллективе, через «коллективные творческие дела», «операции» и т. д.), по иногда используются и методы индивидуальной работы. «Старшие друзья» стремятся о каждом подопечном составить целостное представление (учесть уровень опыта, влияния, которым он подвергается), предыдущую и возможную исследующую их эволюцию.

Когда подростки объединены в небольшие (6–8–10 человек) микроколлективы, когда у каждого такого микроколлектива есть свой «старший друг» (который прекрасно знает каждого своего подопечного), когда этот микроколлектив является личинкой большого многопрофильного разновозрастного развивающегося воспитательного коллектива, когда есть «программа» и у коллектива и «программа», показывающая пути развития для каждого – создаётся совокупность условий, позволяющих реализовать «педагогическую соприродность». «Старший друг» по отношению к младшему выступает не как надзиратель, учитель или командир, а именно как «старший друг», как помощник, консультант, заступник. Он очень похож на старшего брата.

Благодаря «программе» подготовки актива (позволяющей каждому «старшему другу» иметь представление о том, какой вид опыта того или иного подростка в данный момент «отстаёт» и требует актуального стимулирования и благодаря знаению, как это осуществить) опадает необходимость в абстрактно воспитательных «мероприятиях».

В этих условиях большую пользу могут принести «коллективные творческие дела» (по «коммунарской методике» И. П. Иванова и его последователей), «культурармейские операции» (из методического «арсенала» клуба «Орион») и им подобные «акции» «на пользу и радость людям», имеющие самодеятельный преобразовательный характер.

Как и всякий воспитательный коллектив-долгожитель Форпост выработал собственную «сетку традиций». Традиционными стали празднования в феврале Дня рождения Форпоста с приглашением гостей из других городов. Традиционны летние лагеря труда и отдыха. Традиционны многодневные сборы в дни осенних каникул. Традиционны весенние экспедиции в клубы других городов. Много и других традиций.

Не делает ли эта «сетка традиций» жизнь детей вне школы, такой же как в школе, регламентированной, лишённой свободы выбора? Нет, напротив, она предоставляет возможность выбора.

Во-первых, каждый сам выбирает участвовать или нет (и, если участвовать, то в каких праздниках, утренниках, вечерах, кружках, секциях). Можно по желанию переходить из одного кружка в другой (за это здесь не осудят). На «Курсах общественных профессий» каждый сам себе выбирает «профессию», а после «окончания» – микроколлектив, в котором предстоит заниматься организацией досуга («отряд»). Выбирает и «штаб» (для работы по «направлениям коллективного освоения культуры»).

Работа в «отряде» сопряжена с самостоятельной коллективной организаторской деятельностью по планированию, проведению и оценке самых разных «коллективных творческих дел» «на пользу и радость людям» (ребятам и взрослым своего двора, микрорайона). Это могут быть и «трудоовые десанты» по благоустройству двора, различные игры, концерты, «агитвыступления» (с агитацией записываться в кружки и секции), спортивные праздники, «ярмарки», сеансы своей «кинохроники» (прямо во дворах), фотовыставки.

Все эти «коллективные творческие дела» готовятся «советами дела», в которые, как правило, входят только добровольцы. При подготовке крупных дел создаётся несколько специализированных групп, участие в которых тоже добровольное.

Каждый может оказаться «командиром» «совета дела». Освоение «программы» и получение в результате «защиты» более высокого статуса даёт право на роль руководителя («ответственной операции», клубного объединения, кружка, «факультета», «штаба», многодневного сбора, экспедиции, отряда, лагеря и т. д.)

Даже при наличии данного пособия или подобных ему у тех, кто готовится в качестве «социального педагога» профессионально создавать нечто подобное, необходима ещё и «специальная подготовка», описанная выше. Ведь нужно не только быть «знакомым» с «идеологией» организаторов Форпостов культуры, но и «разделять ее», не только «знать» методику, но и владеть ею, не только иметь возможность воспроизводить опыт Форпоста, но и хотеть его воспроизводить.. Самое главное и самое трудное «прихотить».

Ведь необходимо «кадровое обеспечение». И речь идёт не только о выделении ставок «социальных педагогов», но и об их адекватной подготовке. Трудно представить, что в традиционных формах работы ИПК и даже педагогических институтов или институтов культуры за месяц или даже за несколько лет можно подготовить «социальных педагогов», способных осуществлять такие многолетние социально-педагогические программы как программа «Вернер», как описанная в этой главе эволюция ЭСПО – ФОРПОСТ КУЛЬТУРЫ – СППК.

ВЗАИМОЗАВИСИМОСТЬ ПЕРЕЧИСЛЕННЫХ ПОДСИСТЕМ

Следует подчеркнуть, что все перечисленные динамические подсистемы форпоста культуры, как сложного развивающегося социального организма, могут нормально функционировать и развиваться лишь в органическом единстве.

На снимке участники осеннего сбора организаторов самостоятельных досуговых формирований разных городов страны в методическом кабинете Форпоста культуры. В центре научный консультант Форпоста Э. С. Кузнецова. Слева командир калужского педагогического центра С. Г. Икрайников. Справа руководителем новосибирской «Гернси» А. Алференко.

Без подсистемы, связанной с подготовкой актива, невозможна динамика детского сообщества от «песчаной россыпи» к «горящему факелу», т. е. – превращение его в «коллективного организатора». Не создать ни «курсов», ни «дружины», ни «педотряда», ни «форпоста культуры».

Недооценка процесса ассимиляции потенциальной аудитории и её последующей (в коллективе) социализации и самореализации может привести к «демографическому голоду» (когда из коллектива уходит больше людей, чем в него вливается). Есть и другая опасность: воспитанники могут «застрять» на том уровне социализации, где они являются потребителями услуг, предоставляемых им коллективом, и не перейти к альтруистической самореализации в качестве «производителей» этих благ, в качестве организаторов досуга.

Недооценка закономерностей развития воспитательного коллектива может обусловить его торможение и даже распад.

Недостаточная интеграция потенциальных сил и средств, имеющихся в микрорайоне, может не только отрицательно сказаться на материальном обеспечении (на недостатке помещений, инвентаря, материалов, средств для оплаты работников), но и **на утрате перспективы развития**. Пока есть «перспектива развития», есть и «завтрашняя радость»¹, есть движение и жизнь.

ГЛАВА 3. ОПЫТ ПРИВЛЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКОГО ДОСУГА КОНЦА 70-х – НАЧАЛА 80-х ГОДОВ

Если в 60-е годы мы привлекали к организации детского досуга преимущественно подростков, юношей и девушек, а в 70-годы – студентов и другие категории молодёжи, то в конце 70-х и позже стало естественным (когда сами стали родителями) привлекать к организации досуга детей, родителей и даже пенсионеров.

Естественнее всего это происходило в Форпосте культуры, когда его бывшие воспитанники, «прошедшие школу форпоста» от «чебурашки» до участника педотряда, выросли, стали родителями и привели уже своих собственных детей. В этом случае организация семейно-педагогического клуба особых сложностей не представляет и такой клуб является частью педагогического коллектива.

ОРГМОДЕЛЬ «ДПК-78»

А вот можно ли создать нечто подобное студенческому отряду из родителей «изначально», так сказать, «на пустом месте»?

Этим вопросом мы задались в конце 1988 г. и создали в Бабушкинском районе Москвы один из первых семейно-педагогических клубов.

В этой работе был заинтересован и оказывал нам поддержку Институт общей педагогики АПН СССР.

В помещении бывшего детского сада в жилом доме был организован «Дом педагогической культуры» (ДПК) с использованием двух ставок государственного Районного дома культуры (заведующего детским сектором и методиста). На эти ставки были оформлены Р. В. Соколов и Н. В. Харламова. Родители собирались еженедельно на педагогические «среды» для бесед о воспитании у сововара.

«Дом друзей» (так назывался этот клуб) проводил совместные (детей и родителей) «утренники труда и отдыха». Родители делились по желанию на две группы. Одна из них представляла собой группу «прорабов» «цехов» или «станций» «штукатурного цеха»,

¹ См.: Соколов Р. В. От дошколят до... бабушек //культурно-просветительная работа – 1990, № 6.

«малярного цеха», «цеха паркетчиков», «столярного цеха», «слесарного цеха» и др. А другая становилась «проводниками» «поездов». Дети, разбившись на маленькие (по 4-5 человек бригады) через 15–20 минут переходили от одного «цеха» в другой и везде что-то (под руководством взрослых (и вместе с ними) «строили», «ремонтировали», «чинили».

Всё это «обыгрывалось» по всем известному сюжету из популярного мультфильма про Чебурашку и крокодила Гена как строительство «Дома друзей».

Когда все работы выполнены, ребята моют руки и вместе с родителями садятся за большой общинный стол пить чай. Во время чаепития всякие сюрпризы, поздравления именинников.

После чая отдых. Это игры с конкурсами, импровизированными самодельными концертами, в которых участвуют и ребята и родители. Потом ребята смотрят мультфильмы (или кукольный спектакль), а родители собираются в соседней комнате и обсуждают утренник. Что было хорошо, что плохо, как в следующий раз сделать ещё лучше. А могли быть либо лекция, либо просмотр кинофильма на тему воспитания (с последующим его обсуждением).

Когда «Дом друзей» «построен» (т. е. произведён необходимый косметический ремонт»), первая часть утренника меняет своё содержание. Теперь все трудятся, чтобы украсить «Дом друзей». Соответственно и «станции» на таком утреннике уже другие («Живописная», «Чеканка», «Скульптурная», «Выжигание», «Мозаика» и др.).

Перемена деятельности, осуществляемая при движении от «станции» к «станции» позволяет ребятам попробовать себя в разных видах труда и избразительного творчества. После таких утренников многие записываются в кружок для занятий поправившимся делом.

Участие родителей в таких праздниках позволяет выявить среди них тех, кто способен провести с детьми цикл занятий по своему «профилю». А иногда выявляются и те, кто становится постоянным руководителем кружка.

Соответственно, для этой работы в клубе имелось два сравнительно больших помещения. Это зал с помостом и ширмой для кукольного театра, с маленькой киноаппаратной. И «методический кабинет» со столами, стульями, шкафами и стендами методической литературы. Кроме того, помещение имело маленькую кухню, мастерскую, кладовку и раздевалку. Все эти помещения организаторы клуба под руководством заведующего детским сектором РДК и методиста оборудовали собственными руками по собственному «проекту». Фактически этот клуб оказался своего рода оригинальной моделью деятельности детского сектора Дома культуры.

Если сравнивать работу детского сектора ДК по модели клуба «Орион» и по модели «Дома друзей», то видно много общего в организации и оборудовании помещения, но есть и различия. Если по модели «Орион» основной актив – подростки-старшеклассники, то по модели «Дом друзей» – родители.

Думается, что каждая из этих моделей имеет свои преимущества и обе могут быть использованы в современной практике клубной работы учреждений культуры и других досуговых учреждений. Обе модели опираются на потребность в самореализации, обе позволяют привлечь «население» к организации досуга. Обе делают учреждение не просто государственным, а государственно-общественным или даже (в развитем состоянии) общественно-государственным.

Это не просто выявление «кадровых скрытых резервов»...

Опыт ДПК и семейно-педагогического клуба «Дом друзей» был нами на следующий год продолжен в детском клубе «Радуга» Бауманского района на улице Макаренко. Там же

был организован нами и ММЦ (Макаренковский методический центр). Здесь регулярно собирались энтузиасты ОПД.

Начало 80-х годов мы посвятили созданию клуба студентов-заочников института культуры, где продолжали изучать историю ОПД и развивать методику «осваивания в культуре».

Р. В. Соколов демонстрирует студентам слайд-фильм и передвижную выставку материалов по общественно-педагогическому движению.

ГЛАВА 4. ПЕРВАЯ ОПЫТНАЯ СТАНЦИЯ ПО ВНЕШКОЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ И ЕЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПРИВЛЕЧЕНИЮ НАСЕЛЕНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА ДЕТЕЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ 80-х И НАЧАЛА 90-х ГОДОВ

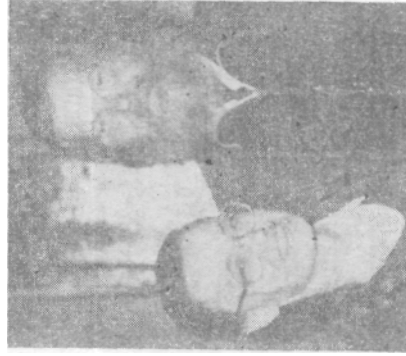
Новый этап опытно-экспериментальной работы (на этот раз на северо-востоке Москвы, в том же микрорайоне, где в начале века создавали свой клуб С. Т. Шацкий и А.У. Зеленко – в Марьиной роще) был связан с объявленной в стране «перестройкой». Появилась надежда на возможность ещё раз перейти от «локальных» социально-педагогических экспериментов к работе более масштабной, комплексной, длительной. Хотелось в новых условиях заново реализовать свои старые и новые идеи о создании условий для социализации и самореализации личности в сфере досуга, о воспитании как «осваивании в культуре». В это время я работал старшим методистом Центрального Дома культуры железнодорожников. Приходилось много ездить по стране, выступать на «дорожных семинарах» детских работников клубных учреждений, писать «методические рекомендации». Всё больше и больше хотелось «осёлости», вновь потянуло к «собственной общественно-педагогической грядке», к работе практической и экспериментальной.

Поводом послужило обращение к руководству ЦДКЖ от вагонного депо станции Рижская с просьбой помочь в налаживании работы с детьми и подростками в подшефном этому депо микрорайоне Марьиной рощи. Этот микрорайон расположен к западу от Рижского вокзала вдоль Сущёвского вала до Шереметьевской улицы. Микрорайон «спальный» с населением около 11 тысяч человек. На его территории тогда было четыре детских сада, одна средняя школа и одно ПТУ. Рядом расположен Детский парк, строились кинотеатр «Гавана» и театр А. Райкина «Сатирикон».

«Налаживать» в этом микрорайоне работу с детьми и подростками по месту жительства в качестве методиста было делом весьма проблематичным, т. к. в микрорайоне не было педагога-организатора, помещений для работы кружков, инвентаря.

Но ведь когда-то и А. У. Зеленко с С. Т. Шацким выбрали именно Марьину рошу и именно за то, что она больше других нуждалась в их заботе.

Для того, чтобы начать, как минимум, требовался педагог-организатор. Им мужественно согласилась стать Н. В. Соколова, которая до этого (после получения в МГПИ специальности преподавателя психологии и педагогики педучилища) три года проработала в одной из ближайших школ. Нужно сказать, что ещё в студенческие годы Наталья Валентиновна принимала участие в работе Форпоста культуры. Её студенческая научная работа, посвящённая работе с детьми и подростками по месту жительства, заняла в 1982 году первое место на Всесоюзном конкурсе студенческих научных работ по педагогике и была отмечена медалью.¹ Работая в школе, Н. В. Соколова без отрыва от «производства» закончила двухгодичную школу молодого педагога-исследователя при Институте общей педагогики АПН СССР, дававшую право на поступление в аспирантуру без вступительного реферата. К удивлению своих коллег по школе обычной и школе при НИИ ОПВ, Н. В. Соколова перешла (переводом) на должность обычного педагога-организатора в контору жилищного хозяйства (которая тогда называлась ЖЭКом, позже – ДЭЗом, а теперь называется Ремонтно-эксплуатационным управлением).



¹ Н. В. Соколова участвовала в работе наших семейно-педагогических клубов в Бабушкинском и Бауманском районах.

Что же заставило нас снова взяться за работу в микрорайоне, кроме желаний вернуться к «живой» практической работе с детьми?

Это и «гласность», которая позволяла уже открыто говорить о проблеме отчуждения и путях его преодоления. Это и возможность появления новых организаций «с юридическим лицом». Это «плюрализм», позволявший надеяться на плюрализм идей в сфере воспитания, на возможность реализации новых подходов и новых методов.

ПРИОРИТЕТНЫЕ ЗАДАЧИ ПЕРВЫХ ШЕСТИ ЛЕТ РАБОТЫ ПО СОЗДАНИЮ ОПЫТНОЙ СТАНЦИИ

Старт нового этапа опытно-экспериментальной работы в чём-то был похож на стартовый период 1971 г. по созданию форпоста культуры. Как и тогда было приглашение работать в микрорайоне (т. е. был как бы «социальный заказ» на нашу работу), начинать приходилось в опять же «педагогически запущенном микрорайоне» (где не было даже помещений мало-мальски пригодных для работы с детьми, инвентаря, а главное – понимания администрации РЭУ и общественных организаций микрорайона того, как изменить положение и улучшить работу с детьми).

Но были и существенные отличия. Если в 1971 г. нас пригласила кафедра педагогики МГПИ им. В. И. Ленина, (т. е. организация, имевшая некоторый в районе статус и способная (при желании) защитить своих «подшефных» (энтузиастов педотряда), то теперь приглашали администрация и общественные организации вагонного депо, которые в качестве защитников вряд ли могли вселять большие надежды. Что касается ЦДКЖ, то он был расположен в другом районе и при существовавшем административном делении города был как бы «за границей».

И ещё важное различие: Форпост культуры мы создавали с целой группой наших взрослых воспитанников, жаждавших реализации своих ценностей и опыта, полученных за три года в клубе «Орион». Здесь же у нас не было «боеспособного» педагогического отряда и приходилось первое время рассчитывать только на себя (т. е. на двух энтузиастов) и на свой опыт. В этой ситуации было решено спланировать свою работу так, чтобы выделить последовательные

приоритетные задачи социально-педагогического строительства на каждые из первых лет. Позже мы стали в шутку называть «Программой капитального **общественно-педагогического** строительства». Расскажем подробнее, как это осуществлялось в нашем опыте.

Предполагалось, что «приоритетность задач по общественно-педагогическому («капитальному») строительству будет следующей:

1. Обеспечение помещениями (будущего детского клуба и Станции);
2. Обеспечение инвентарём и материалами для работы
3. Обеспечение кадрами (оплачиваемых «привлечённых» руководителей и неоплачиваемых «общественников») из жителей микрорайона;
4. Создание «сети» кружков, секций (спортивных) и клубных объединений «необходимого ассортимента»;
5. Подготовительная организационная работа по учреждению на базе детского клуба Опытной станции по внешкольному воспитанию (в качестве общественной организации с прями вами юридического лица и ведения как практической педагогической и культурно-воспитательной работы с населением, так и опытно-экспериментальной, методической, исследовательской, пропагандистской, издательской);
6. Развитие Опытной станции и её становление как организации с юридическим лицом (решение вопросов, связанных с финансовым обеспечением деятельности Станции, бухгалтерским учётом и т. д.).

Опыт пяти с лишним лет показал, что на решение каждой из перечисленных задач требуется около года.

Думается, что перечисленные задачи в их последовательности могут быть использованы в процессе программирования и планирования других клубов и Опытных станций.

Можно предполагать, что при наличии нормальных и благоустроенных помещений, инвентаря, оборудования и материалов первые три и даже четыре задачи могут быть выполнены в первый же год.

ГОД ПЕРВЫЙ – ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОМЕЩЕНИЯМИ

Начальник ДЭза для начала смог выделить только подвальное помещение бывшего бомбоубежища. Шефы из Госбанка СССР настелили полы, вставили дверные блоки, заменили электропроводку. Ребята украсили помещение коричневой кафельной плиткой. Кружок художественной мозаики был первым кружком. Его вела Н. В. Соколова. А под руководством Р. В. Соколова ребята соорудили два велосипеда (из старых велосипедов и инвалидных колясок). «На поверхности» начали заявлять о себе хоккейная и футбольная команды клуба «Ровесник»¹.

Через несколько месяцев добились внепланового и бесплатного ремонта (силами пяти «шефствующих организаций») двух квартир на первом этаже пятиэтажного жилого дома. Новоселье клуб отпраздновал ровно через девять месяцев после нашего прихода в Марьину рощу. А ещё через полгода была достроена новая жилая «башня», на первом этаже которой были выделены дополнительные помещения для клуба. По проекту в них должны были быть кружки мягкой игрушки, шахматный, «Природа и фантазия». К сожалению, архитекторы не обсудили с педагогами свой проект помещений детского клуба и, как только ушли строители, пришлось начать свою «перестройку». Чтобы превратить комнату мягкой игрушки в зал для проведения мероприятий убрали перегородку и (расширив комнату за счёт коридора), оборудовали небольшую сцену. Второй туалет переоборудовали в киноаппаратную. Вторую комнату превратили в «универсальную мастерскую» (с токарными станками по дереву и металлу, муфельными печками, сверлильным и заточным станками). Здесь поселились авиамодельный кружок, «Умелые руки», а позже – кружки керамики и «Ремонт мебели». В третьей комнате – радиотехническая мастерская. В холле – шахматный кружок.

«В старом» помещении – в одной квартире кружки изобразительного творчества (изостудия и фото-киностудия), а в другой – «гостиница» и «методический кабинет»

¹ Такое название клубу придумали не мы. Так когда-то районная администрация «окрестила» проводившуюся кем-то из предшественниц Н. В. Соколовой, работу в микрорайоне. Будучи сторонниками создания разновозрастных коллективов, мы бы не стали называть его «Ровесником».

ВТОРОЙ ГОД – ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНВЕНТАРЕМ И МАТЕРИАЛАМИ ДЛЯ РАБОТЫ

Ещё продолжались некоторые работы по оборудованию помещения и оба руководителя «Ровесника» (старший методист ПДКЖ и педагог-организатор ДЭЗа) продолжали ходить в рабочих халатах, личным примером вдохновляя рабочих, ребят и их родителей. Орудовали то ломом и кувалдой, то электродрелью, то столярными инструментами, то сантехническими ключами, то малярными кистями. В ЦДКЖ мало кто знал о том, что на самом деле приходится делать в подшефном микрорайоне их старшему методисту.

Через ДЭЗ приобрели спортивный инвентарь (для футбола, хоккея, волейбола, настольного тенниса, тяжёлой атлетики, гимнастики), наборы инструментов, фотоаппаратуру, материалы для художественного и технического творчества.

ТРЕТИЙ ГОД – ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАДРАМИ

Теперь наиболее «приоритетной» стала задача кадрового обеспечения для создания необходимого для начала работы «набора» кружков, секций, клубных объединений. Как говорилось, практическая работа с детьми началась с первых же дней освоения микрорайона. Первые кружки вели мы сами, а футбольная и хоккейная команды существовала без тренера. После того, как удалось в весенние каникулы 1987 года свозить трёх семиклассников в Пермь на весенний «лагерный» сбор клуба юных коммунаров, один из них начал вести кружок выжигания, другой – помогать в качестве киномеханика, третья – стала дежурить на вечерах в гостининой клуба (позже пошла в педучилище). Один из отцов этих ребят стал вести радиотехнический кружок, оплачиваемый юношеским центром «Россия молодая». Ещё один родитель стал помогать в ремонте переданной клубу аппаратуры, вёл фото и киносъёмки на праздниках, а потом возглавил родительский Совет отцов.

Заключение договора о сотрудничестве между ДЭЗом и ЦДКЖ положило начало «социально-педагогическому комплексу» «Содружество».

Жители микрорайона – члены Совета отцов М. И. Николаев и В. С. Лененко.

В первые годы привлекали студентов, которое по несколько месяцев вели те или иные кружки. Девушки из соседнего педучилища вели кукольный театр, кружок ритмики, помогали в проведении утренников труда и отдыха. Студенты истфака и музыкального училища участвовали в подготовке и проведении вечеров, студенты худграфы вели кружок художественной линейки, студенты педфака проходили у нас в июне летнюю практику и помогали в работе разновозрастного отряда. Студенты с отделения руководителей хора МГИКа вели детский фольклорный ансамбль, а с отделения кино-фото – организовали съёмки кинофильма о клубе.

Стали помогать две пенсионерки. Одна стала вести кружок вязания на общественных началах, другая – макраме.

Жительница микрорайона пенсионерка Т. Б. Зарудная несколько лет ведёт кружки «Мягкая игрушка», «Рукодельница», «Мастерница», «Вязание» и «Макраме».

Два молодых милиционера организовали секцию борьбы.

Рабочий ДЭЗа стал помогать в благоустройстве клуба, а позже вести секцию атлетической гимнастики.

ДЦШ стал оплачивать руководителей авиамодельного кружка, кружка «Умелые руки», кино-фотостудии. Центр юношества стал оплачивать тренера по футболу и хоккею, руководителя радиокружка, кружка керамики.

Благодаря развитию социально-педагогического комплекса «Содружество» к десяти кружкам и секциям, организованным силами школы и ПТУ, прибавилось ещё двадцать, созданных

благодаря «Ровеснику». Всего тридцать наименований. Наверное, для одного микрорайона это не так уж плохо. И микрорайон в этом отношении с тех пор «держит» первое место по району. Семеро энтузиастов «Ровесника» награждены почётными грамотами Московского отделения Советского детского фонда, двое получили почётное звание «Социальный новатор».

Жительница микрорайона пенсионерка Т. К. Лачина играет на скрипке для учащихся детских утренников и праздников. На снимке эпизод праздника «Коллективный день рождения», детского клубного объединения «Чебурашка» в «Гостиной» клуба

Следует добавить, что в «Ровеснике», кроме кружков и секций есть ещё несколько коллективов клубного типа. Это клуб «Чебурашка», объединяющий учеников начальной школы. Клуб проводит четыре раза в году (по временам года) коллективные праздники дней рождения. С угощениями, тортами подарками, викторинами, мультфильмами. В каникулы проводятся киноутренники. Есть клубы учеников средних и старших классов, которые проводят вечера отдыха

и чаепитиями, тематические вечера, поездки в другие города, встречают делегации ребят из этих городов (ездили в Пермь, Ленинград, Обнинск, Петрозаводск, принимали делегации из клубов Ленинграда, Чайковского, Петрозаводска) и помогают им в проведении в Москве «культурных программ».

Есть клуб и для взрослых. Он часто проводит педагогические встречи и дискуссии в гостиниой клуба. (На одной из таких встреч был лауреат государственной премии художник и педагог-новатор Б. М. Неменский). Проводятся встречи с воспитанниками С. Т. Шацкого.

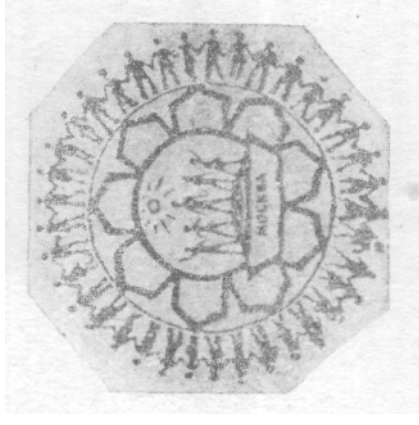
ЭТАПЫ ЮРИДИЧЕСКОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И ФИНАНСОВОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТАНЦИИ

1. В январе 1990 г. решение о её создании было принято единогласно на годичном собрании 90 представителей от 33 коллективных членов Центра системного подхода к воспитанию Советской ассоциации педагогов-исследователей.

2. С марта по июнь велись согласования с администрацией РЭУ, с Координационным советом микрорайона по работе с населением, с Постоянной комиссией райсовета по культуре, образованию, делам молодёжи и проблемам нравственности, экономической и другими комиссиями райсовета. С мая по июль собирались ходатайства в поддержку регистрации Станции.

В июле решением Президиума райсовета был утверждён Устав Станции¹ и открыт счёт в коммерческом банке. Позже Станция успешно прошла перерегистрацию в соответствующей межведомственной комиссии Моссовета.

В августе были сделаны первые спонсорские пожертвования, началось оформление новых сотрудников Станции.²



Появилась и настоящая печать, о которой давно мечтали. На ней наша новая эмблема. По традиции – в центре эмблема Форпоста культуры, но добавлен круг людей, взявшихся за руки – символ содружества поколений. Ведь теперь у нас организацией досуга занимаются школьники, студенты, родители, пенсионеры. На печати кроме того по кругу надпись «Первая опытная станция по внешкольному воспитанию».

Эмблему эту мы стараемся помещать на всех пригласительных билетах и афишах наших мероприятий. Это наш «фирменный знак и своеобразный знак качества». Мы хотим, чтобы жители микрорайона, увидев нашу эмблему знали, что для их детей предлагается что-то интересное и полезное.

С сентября началось заключение трудовых соглашений по оказанию помощи в проведении праздника микрорайона, приобретение инвентаря.

Теперь мы расскажем о том, как воплощается замысел С. Т. Шацкого по воспитательным коллективам, который является одновременно научно-практическим и учебно-пропагандистским педагогическим комплексом. «Лаборатория», «Мастерская» и «Методический центр» это пока ещё не организационные подразделения Опытной станции, а «направление работы».

ТВОРЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА

Её функции: 1) постоянная диагностика воспитательной ситуации в микрорайоне и прогноз изменений этой ситуации; 2) разработка рекомендаций по развитию СПК (по перспективному и текущему планированию работы клуба «Ровесник»); 3) опытно-экспериментальная работа по проблеме «Повышение роли населения в организации досуга»; 4) поиск новых эффективных форм культурно-воспитательной работы в условиях СПК.

Силами этой лаборатории разработаны и осуществлены программы совершенствования воспитательной деятельности в микрорайоне (через создание разновозрастного многопрофильного клуба, социально-педагогического комплекса и Опытной станции по внешкольному воспитанию). Доработана методика проведения «утренников труда и отдыха», самодеятельных цирковых программ, праздников двора и микрорайона. Составлены методические пособия по планированию работы детских секторов учреждений культуры и клубов по месту жительства.

Новые возможности открылись, когда я перешёл работать из ЦДКЖ в НИИ культуры (позже переименованный в Институт культурологии) Российской академии наук в сектор инновационных форм досуга в качестве старшего научного сотрудника. Появилась возможность больше внимания уделять научно-методическому обобщению проводимой работы. Первое время работал над темами: «Новые подходы к планированию клубной работы», «Предложения по работе с молодёжью для включения в региональные программы по молодёжной политике». Работал над статьями по изучению общественного педагогического движения в качестве социокультурного феномена, над рукописью данного учебно-методического пособия, читал лекции слушателям ИПК.

Деятельность Станции в качестве творческой лаборатории рассматривалась на заседании Учёного совета института 3 июня 1992 г. и была одобрена. Решением Учёного Совета от 24 марта 1993 г. на базе Станции было создано подразделение РИК на правах сектора – Научно-методический центр по проблемам социальной педагогики и организации социализации детей и подростков по месту жительства. Это открывало ещё большие возможности для сочетания науки с практикой.

АВТОРСКАЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ Р. В. СОКОЛОВА

Её задачи: 1) привлечение педагогов (на общественных и оплачиваемых началах); 2) расширение педагогического кругозора и повышение педагогического мастерства всех работающих с детьми вне школы: а) работающих непосредственно в клубе «Ровесник» и в системе СПК; б) педагогов района (классных руководителей, организаторов внеклассной работы); в) слушателей Центрального института повышения квалификации руководящих и творческих работников культуры Министерства культуры РФ, слушателей Института молодёжи; областного ИПК работников образования; 3) разработка программ прохождения практики студентов пединститутов и институты культуры, программ «факультета общественных профессий (отделения ФОПа по подготовке педагогов-организаторов и социальных педагогов).

Через СПМ проводится консультирование по вопросам практической учебно-воспитательной работы и опытно-экспериментальной работы) социальных педагогов (руководителей кружков, секций, клубных объединений), ведётся постоянная работа с родителями ребят, занимающихся в клубе.

СПМ проводит совместные с родителями ребята мероприятия типа «коллективных творческих дел», например, праздники двора и микрорайона, самодеятельные цирковые представления («Весёлый детский цирк»), «коллективные дни рождения» детского клуба учащихся младших классов «Чебурашка» (с участием учителей, воспитателей группы продлённого дня и некоторых «дежурных по дню рождения» родителей). СПМ – главный орган Опытной станции, занимающийся практической реализацией проблем привлечения населения к организации досуга детей по месту жительства и повышения роли населения в организации досуга.

С каждым годом у клуба и Станции среди жителей микрорайона и района становится все больше и больше друзей и добровольных помощников. Некоторые из них становятся оплачиваемыми руководителями кружков.

Весной Н. В. Соколова окончила курсы практической психологии в целях повышения своей квалификации в качестве психолога и продолжения своей работы на Станции в этом качестве.

МИКРОРАЙОННЫЙ МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА (ММЦ)

ММЦ был создан совместными усилиями ЦДКЖ и «группы по изучению наследия С. Т. Шацкого» общественного НИИ истории педагогики Педагогического общества РСФСР (первые её руководители – воспитанники С. Т. Шацкого В. А. Изачик и с 1989 г. Ю. Н. Скаткин). ММЦ создавался в целях пропаганды педагогических знаний (как методический кабинет, педагогическая гостиная, педагогическая библиотека и выездной педагогический лекторий).

Фонды ММЦ созданы на основе коллекции книг и методических материалов по истории общественно-педагогического движения (которые собирались нами более 10 лет). Здесь же материалы по теории педагогики и психологии, учебно-педагогическая литература и материалы по нашей собственной опытно-экспериментальной работе. (Это документы, альбомы и папки с фотографиями, вырезками из газет и журналов, магнитофильмы, слайдфильмы и кинофильмы, а также трёхчасовой видеофильм с записью лекций Р. В. Соколова о своей опытно-экспериментальной работе, прочитанной студентам Магнитогорского педагогического института).

Сняли фильм об С. Т. Шацком. В съёмках в качестве оператора принял участие сын известного педагога-новатора Б. Л. Никитина А. Б. Никитин (кстати бесплатно и на семейной видеоаппаратуре). Общая продолжительность отснятого на видеоплёнку материала с воспоминаниями воспитанников С. Т. Шацкого составила более семи часов. Эти материалы используем при чтении лекций по истории общественно-педагогического движения.

В ММЦ приходят не только родители и педагоги микрорайона. Здесь же нередко бывают учителя и воспитатели из других районов и городов. Были и педагоги из Монголии, ФРГ и Швеции. В школьные и студенческие каникулы здесь по нескольку дней занимаются учащиеся педклассов, студенты пединститутов других городов (Чайковского, Санкт-Петербурга, Полтавы и др.). Бывают здесь и аспиранты.

ММЦ принимает участие в различных совещаниях, семинарах и конференциях, разворачивая во время их проведения свою «передвижную выставку». Подготавливаются здесь

статьи для публикации в газетах и журналах (например, в журнале «Семья и школа»). Участвуем в работе Творческого Союза учителей (в программе «Воспитательные комплексы в микрорайонах»), в работе ряда ассоциаций (социологов, исследователей детского движения, инженеров-педагогов Москвы и др.).

С 1 по 10 июня совместно с Федерацией детских организаций «Юная Россия», Союзом молодёжи России и другими организациями провели декаду «Друзья детей – кто они» с выставкой и целым рядом тематических вечеров.

К этому времени прошёл год сотрудничества в Консультативном совете Комитета по работе с семьёй и молодёжью Правительства Москвы. Около года Комитет финансировал методическую работу Станции по программе «Мост» и, таким образом, Станция постепенно стала одной из опытно-экспериментальных «площадок» Молодой социальной работников Австрии.

В перспективе – создание междисциплинарной группы исследователей по проблемам «осваивания» в культуре детей и подростков, созданию «культуризаторов», приобщению населения к организации досуга детей и подростков, созданию условий для социализации и самореализации личности; а так же по проблемам педагогического обеспечения повторения филогенеза в онтогенезе.

ПОМОГАЮТ РОДИТЕЛИ И ДЕПУТАТЫ родительский «Совет отцов»

Совет отцов это своеобразный родительский комитет (в который входят только отцы ребят). Создавая его мы исходили из того, что в нашем микрорайоне действует женсовет и мамам ребят уже есть где осуществлять свою потребность в самореализации. Кроме того, мы давно поняли, что папы нехотя работают там, где есть мамы.

Житель микрорайона – мастер РЭУ А. А. Костандян.

Он помогает в работе клуба, участвует в цирковых представлениях, праздниках, ведёт секцию атлетической гимнастики.

Родители не стесняются играть с детьми. Они могут появиться на самодельных цирковых представлениях во фраке и «цилиндре» или костюме клоуна, на празднике микрорайона – в костюме Емели, сидя на «самоходной печи».

В 1993 году Станция приступила к осуществлению программы «Родник» (разновозрастное объединение народной игровой культуры). Каждые школьные каникулы проводится большой праздник с «чемпионатом» по народным играм.

Наши папы очень помогли в ремонте полуподвального помещения под «спортивную комнату», в ремонте клубного инвентаря, в проведении праздников, спортивных соревнований и походов.

Защита клуба «Ровесник» и Станции – едва ли не главное, чем оказался полезен Совет отцов (если не считать, что отцы ведут больше половины из 27 кружков и секций).

В самое трудное для выживания московских клубов время (весной и летом 1992 г., когда Распоряжениями мера Москвы Ю. М. Лужкова было «разрешено» не использовать по назначению отчисления от квартирплаты (и арендной платы организаций) на культурно-воспитательную и физкультурно-оздоровительную работу, а затем учреждения коммунального хозяйства вообще были «освобождены» от воспитательной работы, когда на помещения клуба «Ровесник» (ещё до увольнения из РЭУ «по сокращению штатов» педагога-организатора Н. В. Соколовой) «положили глаз» бизнесмены (в том числе и из международного СП с миллиардным годовым оборотом и полнейшей поддержкой местного супрефекта) Совет отцов не «сник». Написали письмо в местную газету, в Префектуру, стали развешивать по всему микрорайону что-то вроде листовок (на ксерокопиях большой статьи о клубе и Станции, опубликованной в первом июньском номере газеты «Семья», делали флوماстерами приписку о том, что клуб «Ровесник» под угрозой уничтожения, что супрефект В. Г. Найда собирается передать помещение клуба международному СП «Лицом к лицу», уже занявшему одно из двух школьных зданий. Здесь помещались фотография В. Г. Найды и ксерокопия ответа из Верховного Совета (о том, что «...здание школы должно быть возвращено школе»). Совет отцов просил родителей, желающих помочь клубу, звонить в клуб. Листовки исчезли. Но Совет отцов вывешивал их снова и снова. И жители микрорайона откликнулись. Откликнулась и администрация Северо-восточного административного округа. Зам. префекта С. И. Худяков обратился к супрефекту с письмом, в котором рекомендовал сохранить клуб и Станцию.

Депутатская группа поддержки

Ещё в середине 1990 г., когда возникли затруднения с регистрацией Опытной станции, была создана «Депутатская группа поддержки». В неё добровольно вошли В. Б. Сорокин (член Постоянной комиссии Моссовета по образованию, преподаватель литературы), С. В. Бражников (член Постоянной комиссии Моссовета по работе с молодёжью, педагог-организатор), А. С. Желков (председатель Постоянной комиссии Моссовета по экономической политике, экономист) и другие депутаты.

Члены «депутатской группы поддержки» регулярно посещали клуб «Ровесник», знакомились с работой и проблемами Станции. Когда в середине 1991 г. появилась реальная угроза передачи лучших помещений клуба «коммерческой структуре», депутаты Моссовета помогли не допустить этого. А при ещё большей опасности подобного рода в 1992 г. они помогли обеспечить поддержку со стороны трёх комиссий Моссовета. Специальные письма были направлены от Комиссии по делам молодёжи, от комиссии по делам несовершеннолетних (и от комиссии по межнациональным вопросам (ведь в активе взрослых у нас дружно сотрудничают русские, украинцы, белорусы, армяне, евреи и другие, а среди 250 ребят – вообще представлены чуть ли не все национальности СНГ). Вслед за этими письмами были и письмо от Комитета по делам семьи и молодёжи Правительства Москвы и специальное Решение Малого совета (районной представительной власти). Клуб удалось отстоять (его помещения и инвентарь после увольнения из РЭУ педагога-организатора были переданы нашей Опытной станции). Восстановить педагога-организатора на работе в РЭУ не удалось, но Комитет по делам семьи и молодёжи Правительства Москвы заключил со Станцией договор о сотрудничестве и по этому договору в 3-ем, 4-ом кварталах были выделены денежные средства, которые (в совокупности со средствами других спонсоров) позволили не только «сохранить» для работы в микрорайоне педагога-организатора Н. В. Соколову, но и к декабрю 1992 «развернуть» 27 кружков художественного и технического творчества, спортивных секций и клубных объединений (т. е. значительно больше, чем в предыдущие месяцы). Правда, размер зарплаты руководителей так и не удалось поднять до уровня работников государственных внешкольных учреждений.

В 1992 г. как никогда ранее, мы стали «тесно» сотрудничать с органами представительной и исполнительной властей. Вошли в Экспертный совет Комиссии по делам молодёжи Моссовета, в Консультативный совет Комитета по делам семьи и молодёжи Правительства Москвы, подали свои предложения в Комитет по делам молодёжи ВС РФ.

ЧТО ДАЛО СОЗДАНИЕ ОПЫТНОЙ СТАНЦИИ

Благодаря созданию на базе клуба «Ровесник» Первой опытной станции по внешкольному воспитанию удалось:

1. Избежать сокращения кружков и секций (которое могло бы произойти, т. к. школа микрорайона и внешкольные учреждения района резко сократили финансирование кружковой работы, проводимой на территории микрорайона, а РЭУ в 1992 г. вообще перестало выделять отчисления от квартплаты на работу с детьми и даже «сократило» педагога-организатора;
2. Закрепить руководителей-общественников (благодаря тому, что их работу на базе клуба стала оплачивать Опытная станция из средств, полученных от спонсоров), а позже «сохранить» педагога-организатора;
3. Организовать новые кружки и секции, увеличив число групп до 30 и доведя число еженедельно занимающихся детей и подростков до 300 (к лету 1993 г.)
4. Оплачивать расходы по проведению праздников микрорайона и других мероприятий;
5. Оплатить работы по ремонту помещений клуба (в том числе – по настилке полов в подвальном помещении, выделенном в качестве подсобного);
6. Оплатить ремонт клубной мебели и аппаратуры;
7. Оплатить расходы сперва по организации еженедельных дежурств в гостиной клуба и ежедневных дежурств в осенние и зимние каникулы в комнате настольных игр, а затем и вообще обеспечить работу клуба в помещениях по двум адресам во все семь дней недели с ежедневными занятиями от 2 до 4 кружков разного профиля;
8. Оплатить работы художника-оформителя, работы по изготовлению объявлений и афиш клубных мероприятий и по ксерокопированию афишек, буклетов, проспектов, а также по изготовлению слайдов, фотоснимков и кинофильма, отражающих проводимую работу;

Привлечь к практической воспитательной работе с детьми и подростками на базе клуба «Ровесник» 10 педагогов.

Благодаря созданию Опытной Станции, стала многообразнее методическая работа клуба. Этому способствовало то, что по предложению научной консультационно-внедренческой фирмы «Социнновация» в павильоне «Юные техники» ВДНХ на выставке, посвящённой социальным новациям, с конца 1990 г. был открыт консультационный пункт Опытной станции по вопросам общественно-педагогического движения XX века и по организации

Оценив интерес посетителей, проявленный к нашей выставке за два года, фирма «Социнновация» вошла в число соучредителей нашей Станции. Она финансирует около трети наших кружков, периодически пополняя клубный инвентарь, оплачивает расходы по изданию наших учебно-методических материалов, предоставляет видеокамеру для съёмки наших мероприятий.



работы с молодёжью в условиях городского микрорайона. На девяти стендах (и подиумах под стендами) были представлены методические материалы, схемы, фотографии, документы и детские поделки участников кружков художественной и технической самодеятельности клуба «Ровесник». В конце 1992 г. поступили предложения сотрудничать с кафедрой инноватики Института молодёжи и объединениям «Творческая педагогика». Работа клуба и Станции нашла отражение и в печати. 1 июня 1992 г. газета «Семья» опубликовала целую «полосу» со снимком. Автор Т. Сазонова (мама одного из юных участников «Ровесника»).

Издательство «Информкультура» выпустило брошюру директора Опытной станции «Первая опытная станция по внешкольному воспитанию: идейные истоки, предыстория, опыт организации» (Серия «Социокультурная активность населения и новые формы организации досуга». – 1990, выпуск № 6).

На базе «Ровесника» Опытной станцией была проведена серия семинаров для заведующих отделами культуры из самых разных регионов страны – слушателей институтов повышения квалификации, работников культуры и образования, института молодёжи.

По приглашению Моссовета Н. В. и Р. В. Соколовы приняли участие на заседаниях Постоянных комиссий Моссовета по образованию, по работе с несовершеннолетними и по работе с молодёжью.

Были подготовлены предложения, связанные с работой педагогов-организаторов и созданию в Москве системы социального воспитания.

По приглашению комитета по делам молодёжи Верховного совета приняли участие в работе «Круглого стола» (в ноябре 1990 г.). Организаторам «Круглого стола» был передан пакет предложений по работе с молодёжью. На основе «пакета» по просьбе Центрального института повышения квалификации клубных работников были подготовлены методические рекомендации с конкретными предложениями для включения в региональные программы по молодёжной политике, а позже – рекомендации для московских архитекторов по проектированию в Москве сети внешкольных досуговых учреждений.

По приглашению Тюменских областных курсов повышения квалификации Р. В. Соколов в ноябре 1990 г. прочитал цикл лекций в Тюмени, а по приглашению Магнитогорского пединститута им в марте 1991 г. был прочитан большой спецкурс (объёмом 42 часа) по истории отечественного социально-педагогического движения 20 века.

Кроме того, приняли участие в заседаниях Центрального Совета Творческого союза учителей, в работе Совета ассоциации инженерно-педагогических работников, в работе Президиума Правления ассоциации «Воспитание», в учредительной и других конференциях Ассоциации исследователей детского движения, в конференции Ассоциации русских скаутов.

Принимаем участие в научных экспертизах социально-педагогических проектов.

Р. В. Соколов принял участие в работе экспертной группы (по приглашению Госкомитета по народному образованию СССР), давшей принципиальное критическое заключение на проекты нормативных документов, подготовленных ВНИКом «Школа – микрорайон» (руководитель ВНИКа сотрудник АПН к.п.н. В. Г. Бочарова).

Весной 1993 года приняли активное участие в ряде важных научных форумов. Участвовали с докладом и выставкой на международной научно-педагогической конференции по проблемам гуманизации отношений педагогов, учащихся и родителей. Выступали на конференции Института развития личности РАО по реализации потенциала государственных и общественных организаций в социализации детей. Приняли участие в Европейской встрече участников международного движения волонтеров.

Работа Опытной станции встретила одобрение в решениях: Всесоюзной конференции Творческого Союза учителей (Свердловск, май 1990); конференции Ассоциации «Воспитание» (Москва, январь 1991, январь и апрель 1992 г.); Конгресса движения «Образование без границ» (Уфа, январь г.); Учёного совета НИИ культурологии РАН (в июне и в марте 1993 г.).

В ПОИСКАХ СРЕДСТВ ВЫЖИВАНИЯ

В условиях, когда Станция не нашла постоянных спонсоров, её деятельность по необходимости строится в виде «целевых программ», которые должны быть достаточно «конкретными» (с точки зрения потенциальных спонсоров), иметь сравнительно малую продолжительность, сложность, объём и «стоимость».

Таким образом, Станция вынуждена была разработать целый «портфель» разных программ (и накопить в этом деле некоторый опыт).

Во-первых, это Программа развития Станции на первые 5 лет. Это «общая программа», (для себя и для учредителей), своего рода «декларация о намерениях».

Во-вторых, это «Пакет микропрограмм», где каждый из планируемых кружков представлен в виде «микро-программы», т. е. заявка на одной странице, где указываются цели создания кружка, что для его организации уже имеется (например, помещения, что-то из инвентаря и материалов, кандидатура руководителя), а так же указывается возможная «стоимость» «микропрограммы» с вариантами (при одном или двух занятиях в неделю, при заятиях в учебное время года или круглый год). Для «маленьких спонсоров» или «новых спонсоров» такие «микропрограммы» позволяют, во-первых, выбрать форму спонсирования, во-вторых, выбрать объект спонсирования, в-третьих, понять, как осуществить контроль (за выделенными на благотворительность средствами).

Для «крупных спонсоров» интереснее «комплексные программы». Например, научная консультационно-внедренческая фирма «Социнновация» предпочла финансировать программу «ЭРМД» (экспериментальную, разновозрастную многопрофильную досуговую программу), в которой вошло несколько «микропрограмм»: изостудия с кружками живописи, линогравюры, керамики; «Универсальная мастерская самообслуживания» с кружком «Умелые руки»; отряд скаутов; секции настольного тенниса, шахмат; «Комната настольных игр» и бесплатный консультационный пункт в павильоне «Юные техники» Всероссийского выставочного центра.

Житель микрорайона, молодой учитель рисования С. Р. Сварчевский в свободное от работы в школе время ведёт изостудию. Учат ребят гравюре по линолиуму, живописи и керамике.

Для финансирования со стороны Комитета по делам семьи и мо-

лодѣжи Правительства Москвы была составлена заявка, со- держашая указание на цели проводимой практической работы с детьми и подростками и общую характеристику этой работы в первом учебном полугодии, указание необходимой суммы денежных средств (с приложением проекта сметы расходов).

Следующая «приоритетная» задача в жизнеобеспечении Опытной станции стабилизация финансового положения (т. е. изыскание постоянных источников финансирования, которые бы позволили планировать развитие деятельности Станции по всем направлениям).

При благоприятном решении этой проблемы можно будет шире привлекать к постоянной работе высококвалифицированных исследователей, планировать долгосрочные исследования, активнее осуществлять переход от преимущественно традиционных «кружковых» форм работы к интенсивным клубным формам (т. е. от создания условий преимущественно социализирующих к условиям более гармонично сочетающих стимулы социализации и самореализации). Это позволит сделать ещё один шаг к созданию более целостного культуризатора, к разработке теории и методика «осваивания в культуре» детей и подростков и к превращению Опытной станции в ещё более целостный культуризатор.

...Но хватит ли всему обществу тех, кого воспитали Соколовы? У которых принцип немодный: раньше думай о Родине, а потом о себе. Как проповедают, так и живут. Можно иронически улыбнуться, а можно спросить себя начистоту: а слабо мне?

Татьяна Сазонова. Газета Детского фонда «Семья». 1 июня 1991 г.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Несмотря на то, что методическое обеспечение концепции (привлечения населения к организации досуга детей и подростков и повышения роли населения в осуществлении внешней социализации подрастающего поколения) ещё нельзя назвать полным, методика «осваивания в культуре» требует проработок (как относительно освоения детьми культурной среды, так и относительно освоения культурного наследия), тем не менее, полученные в более чем тридцатилетней опытно-экспериментальной работе практические, методические и теоретические результаты (а так же полученный опыт пропаганды этих результатов), на наш взгляд, позволили:

1. Сформулировать основные положения этой концепции;
2. Описать основные «механизмы» реализации этой концепции в виде теоретических моделей, показать их изменения в процессе развития общественно-педагогической системы микрорайонного социально-педагогического комплекса;
3. Выявить специфические функции этой системы, как внутренние (функции «органов» и «функциональных систем» «социального организма»), так и внешние (функции всей **социально-педагогической** системы микрорайона) в более широком социокультурном контексте;
4. Описать динамику развития этой системы (в направлении от подросткового клубного объединения до микрорайонного социально-педагогического производственного комплекса с правами комитета самоуправления (в одном случае) и от детского клуба до Первой опытной станции по внешкольному воспитанию (в другом случае));
5. Показать средства привлечения различных категорий молодёжи и дифференцированного педагогического стимулирования их развития («осваивания в культуре»);
6. Определить основные условия, факторы и механизмы, способствующие (или препятствующие) освоению культуры детьми и подростками;
7. Выявить возможности (организационно-методические и др.) для воспитания как «осваивания в культуре» детей в разных социокультурных условиях.

Достигнутый уровень решения теоретических и методических задач по проблеме привлечения населения к организации досуга детей и подростков по месту жительства уже позволил»:

1. Выполнять (параллельно с опытно-экспериментальной работой) социальный заказ на организацию позитивно воспитывающего досуга детей и подростков в нескольких микрорайонах Москвы. Наиболее полно в микрорайоне РЭУ-12 Ленинского района с 1971 г. (т. е. более 26 лет), а в микрорайоне «Марьино роцца» с весны 1986 г. (т. е. более 7 лет). И выполнять на таком уровне, который позволял местной администрации все эти годы официально признавать эти микрорайоны лучшими в своих районах по работе с детьми;
2. Привлечь и «приохотить» к делу организации досуга многих детей, подростков, студентов, родителей ребят, пенсионеров, просто жителей этих микрорайонов;
3. Осуществить прохождение практики для сотен студентов МПГУ и МГИКа на базе этих микрорайонов;
4. Осуществить профориентацию для десятков юношей и девушек, принимавших участие в работе различных формирований, созданных в этих микрорайонах на профессии педагога и культработника;
5. Подготовить и опубликовать сотни статей в периодической печати и десятки выступлений по радио и телевидению с пропагандой своего опыта;
6. Подготовить программу и организовать отделение по подготовке педагогов-организаторов при факультете общественных профессий МГПУ;
7. Принять десятки делегаций по изучению опыта, прочитать сотни лекций (в институтах повышения квалификации учителей, работников культуры, студентам пединститутов культуры);
8. Осуществить десятки выступлений на педагогических, психологических, социологических и философских форумах, вплоть до Всесоюзных и Международных;
9. Опубликовать десятки статей в научных сборниках и выпустить ряд методических рекомендаций;
10. Подготовить большое количество кино-, видео-, слайд-фильмов учебно-методического характера;
11. Наметить направления дальнейших поисков в теоретической и опытно-экспериментальной практической работе.

Тридцать лет опытно-экспериментальной работы позволили мне, моим бывшим воспитанникам (ставшим со временем коллегами) и другим товарищам по нашей общей работе приносить самое активное участие в нескольких «течениях» общественно-педагогического движения.

Участвовали в «пионерском движении», в «коммунарном движении» оказались «родоначальниками» «движения педагогических отрядов», участвовали в «движении семейно-педагогических клубов». «Прикоснулись» к «движению молодёжных жилых комплексов», внимательно наблюдали за «движением клубов творческой педагогики» и включились (еще в момент его создания) в Творческий союз учителей. Работаем в Президиуме Ассоциации «Воспитание». Принимали участие в учредительном съезде Творческого союза работников культуры. Участвуем в работе консультативного совета Комитета по работе с семьей и молодёжью Правительства Москвы.

И, наверное, мы имеем моральное право на своё суждение о прошлом, о настоящем и о возможном будущем общественно-педагогического движения, о путях развития теории и практики отечественной педагогики.

Если читатель нашёл для себя на этих страницах что-то новое, если он заинтересовался общественно-педагогическим движением и, тем более, если у него появились собственные мысли о приобщении населения к организации досуга, о сохранении или методах воспитания детей и подростков, то автор будет считать свою работу над этим текстом не напрасным и будет рад получить письмо от этого читателя.

Остаётся поблагодарить всех, кто участвовал в нашей общей многолетней работе (ведь без них невозможно было бы написать и половины этих страниц) и пожелать им и читателям творческих успехов.

В книге использованы фотоснимки следующих авторов: С. Шацкий; Р. Соколов, Ю. Берёзкин, В. Воропаев, С. Икрянников, О. Файницкий, В. Косырева и других.

А тех, кто хотел бы ближе познакомиться с нашим опытом, мы приглашаем в качестве гостей, стажёров, может быть, и сотрудников.

Добро пожаловать!

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Зеленко А. У. Новая общественная работа // Дети работники будущего. – М., 1908, с. 3-18. (Об общественно-педагогическом движении).

Шацкий С. Т. Дети работники будущего // Дети работники будущего. – М., 1908, с. 27-185. (Об организации первого в Москве клуба для детей рабочих и его летней загородной колонии труда и отдыха).

Жуков И. Н. Русский скаутизм. – Петроград, 1916. (История, теория и методика русского скаутизма).

Львов К. И., Полетаева М. В. Организация клубной работы с детьми.

Лутошкин А. Н. Как вести за собой. – М., 1981.

Фролова Г. Ш. Организация и методика клубной работы с детьми и подростками. – М., 1986.

Иванов И. П. Воспитывать коллективистов. – М., 1982. (О «коммунарном движении» и «коммунарской методике» коллективной организаторской деятельности).

Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М., 1989.

Коммунарская методика как феномен педагогической действительности: Материалы заседания Научного совета «Проблемы интеграции психолого-педагогической науки и школьной практики», проведенного 30 ноября – 1 декабря 1987 в г. Москве. – Кострома, 1989.

Крамов В. Д. А у нас во дворе... // Операция «Забота». – М., 1976. (О работе с детьми первого экспериментального педагогического отряда им. С. Т. Шацкого МГПИ им. В. И. Ленина).

Зюзюкин И. И. Горят ли у детей глаза? – М., 1987. (Очерк об организациях Форпоста культуры им. С. Т. Шацкого и других организациях детского и подросткового досуга).

Субкультурные объединения молодёжи. – М., 1987.

Хилтунен В. Р. Семейные клубы. – М.: Знание, 1987.

Володченко В. Ю., Юмашев В. Б. Выходи играть во двор. – М., 1989.

Леонтович К. Ф. Любительское объединение как средство социализации подростков и молодёжи. – М., 1991 (О семейно-педагогическом московском клубе-мастерской «Левша»).

Актуальные проблемы социального воспитания. – Москва – Запорожье: Изд. АПН СССР, 1990.

Организация свободного времени учащейся молодёжи: фрагменты перелового опыта. – М., 1989.

Ерёмин В. А. Улица – подросток – воспитатель. – М., 1991.

Криминологи о неформальных молодёжных объединениях. – М., 1990.

НАУЧНЫЕ ПУБЛИКАЦИИ Р. В. СОКОЛОВА

(анализ и обобщение опытно-экспериментальной социально-педагогической деятельности Р. В. Соколова, осуществлённые им в специальных и научных изданиях)

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Соколов Р. В. «Проходить» или осваивать? //Культурно-просветительная работа, 1986, № 9, с. 28-29 (Под рубрикой «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране»).

Соколов Р. В. Освоение культуры как основа формирования мировоззрения //Культура и мировоззрение. Выпуск 2. – М.: Изд. Института философии АН СССР, 1986 с. 98-101.

Соколов Р. В. Концепция освоения культуры /Культурная среда и её освоение (Материалы советских учёных к XVIII Всемирному философскому конгрессу «Философское понимание человека». Великобритания, Брайтон, 21–27 августа 1988 г.) – М.: Изд. Института философии АН СССР и Философского общества СССР, 1988, с. 104-114.

Соколов Р. В. Первая опытная станция по внешкольному воспитанию: идейные истоки, предыстория, опыт организации // Социокультурная активность населения и новые формы организации досуга. Экспресс-информация. Выпуск 6. М.: Информкультура, 1990. – 17 с.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Соколов Р. В. Опыт прогнозного социально-педагогического проектирования механизма приобщения подрастающего поколения к культуре //Прогнозное социальное проектирование в условиях ускорения научно-технического прогресса – М.: Изд. института социологических исследований АН СССР, ССА, 1987. – Кн. 2, с. 192-212.

Соколов Р. В. Зелёную улицу детскому движению. Рост. Выпуск 2. – М.: Изд. Ассоциация исследователей детского движения, 1991, с. 39-47.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Соколов Р. В. Принципы развития в концепции П. П. Блонского //Тезисы Всесоюзной научно-практической конференции «Психология – перестройке народного образования» – 11 ноября 1989 г. – М.: Изд. МГУ, 1989. – Кн. 3. – с. 144.

Соколов Р. В. Педагогика сотрудничества в концепциях И. П. Иванова и А. И. Мещерякова //Гам же кн. 2-я, с. 49.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Соколов Р. В. Внешкольная работа с подростками // Педагогическая система А. С. Макаренко и вопросы её творческого применения внешкольными воспитательными учреждениями. – М.: Изд. МППИ им. В. И. Ленина, ЦСПО РСФСР, 1972, с. 199-200.

Соколов Р. В. Из опыта работы форпоста культуры им. С. Т. Шацкого //Роль педагогической системы А. С. Макаренко в организации работы с детьми и подростками по месту жительства. – М.: Изд. ЦСПО РСФСР, 1975, с. 70-75.

Соколов Р. В. Форпост культуры макаренковского комсомольского педагогического отряда и всестороннее развитие личности //Работа макаренковских комсомольских педагогических отрядов с детьми и подростками по месту жительства. – М.: Изд. ЦСПО РСФСР, 1978, с. 58-64.

Соколов Р. В. Перемена видов деятельности школьников как средство освоения ими духовной культуры //Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1986. Выпуск 1, с. 28-30.

КЛУБОВЕДЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Соколов Р. В. Организация работы с детьми и подростками в условиях городского микрорайона //Культурно-спортивный комплекс: состояние, проблемы, возможности – М.: Изд. НИИ культуры, 1986, с. 91-107.

Соколов Р. В. Школьные культурармейские и студенческие педагогические отряды – средство воспитания активной жизненной позиции у детей и подростков //Актуальные проблемы развития культуры и искусства в свете решений XXV съезда КПСС. – Челябинск: Изд. Челябинского государственного института культуры, 1982, с. 31-33.

Соколов Р. В. Подготовка актива детского сектора клубного учреждения. – М.: Изд. ЦДКЖ, 1987. – 21 с.

Соколов Р. В. От дошколят до ...бабушек. //Культурно-просветительная работа, 1979, № 6.

Соколов Р. В. Поляна «Надежда» //Семья и школа, 1989, № 6.

Соколов Р. В. Сегодня цирк!//Семья и школа, 1989, № 11.

Соколов Р. В. (в соавторстве с Шебалиной А. К.) Основы планирования работы детских секторов клубных учреждений: методические рекомендации. – М., 1987. 19 с.

БЛАГОДАРИМ НАШИХ СПОНСОРОВ

Первый и старейший спонсор клуба «Ровесник»: ЦЕНТРАЛЬНЫЙ ДОМ КУЛЬТУРЫ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНИКОВ (ЦДКЖ)

Старейшие наши партнёры и спонсоры некоторых кружков: ДОМ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА «ОСТАНКИНО»; ЦЕНТР «РОССИЯ МОЛОДАЯ»; ШКОЛА № 242;

Ведущие спонсоры Опытной станции 1992 г.

НАУЧНАЯ КОНСУЛЬТАТИВНО-ВНЕДРЕНЧЕСКАЯ ФИРМА «СОЦИННОВАЦИЯ»

КОМИТЕТ ПО ДЕЛАМ СЕМЬИ И МОЛОДЁЖИ ПРАВИТЕЛЬСТВА МОСКВЫ

АКЦИОНЕРНЫЙ КОММЕРЧЕСКИЙ БАНК МЕЖОТРАСЛЕВОЙ ИНТЕГРАЦИИ (АМБИ)

РОССИЙСКИЙ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫЙ КОНЦЕРН «ОКТЯБРЬ»

Ведущий спонсор зимних каникул 92/93 г.

МОСКОВСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ ПЕНСИОННОГО ФОНДА РФ

Ведущий спонсор научно-методической деятельности станции НПО «ПАРУС» ВСЕРОССИЙСКОГО ФОНДА ОБРАЗОВАНИЯ

СПОНСОР БЕСПЛАТНОЙ КОНСУЛЬТАТИВНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАНЦИИ КОМИТЕТ ПО ДЕЛАМ СЕМЬИ И МОЛОДЁЖИ ПРАВИТЕЛЬСТВА МОСКВЫ (СОТРУДНИЧЕСТВО ПО ПРОГРАММЕ «МОСТ»)

РАСПИСАНИЕ ЗАНЯТИЙ

КЛУБА РОВЕСНИК, НА 1992-1993 УЧ.

- | | |
|--|----------------|
| 1 Кружок КЕРАМИКИ | СБ 18 –20 |
| 2 Кружок «КУКОЛЬНЫЙ ТЕАТР» | ВТ 14.30-16.30 |
| 3 Кружок НАЧАЛЬНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ 1-я гр. | ПН 9-11 |
| 4 Кружок НАЧАЛЬНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ 2-я гр. | ПТ 9-11 |
| 5 Кружок «УМЕЛЫЕ РУКИ» | ПН 17 –19 |
| 6 Кружок «УНИВЕРСАЛЬНАЯ МАСТЕРСКАЯ САМООБСЛУЖИВАНИЯ» | ПН 19 –21 |
| 7. Кружок АВИАМОДЕЛИЗМА для уч-ся 2-й смены 1-я гр. | ПН И –13 |
| 8. Кружок АВИАМОДЕЛИЗМА для уч-ся 2-й смены 2-я гр. | ЧТ И –13 |
| 9. Кружок ЭЛЕКТРОТЕХНИКИ | ЧТ 18.30–20.30 |
| 10. Кружок РАДИОТЕХНИКИ для уч-ся старших классов | ВТ 18.30–20.30 |
| 11. Кружок ВЯЗАНИЯ для любого возраста | ВТ 14 –16 |
| 12. Кружок НАСТОЛЬНЫХ ИГР для младших | ВС 15 –17 |
| 13. Кружок НАСТОЛЬНЫХ ИГР для старших | СБ 18 –20 |
| 14. Секция НАСТОЛЬНОГО ТЕННИСА 1-я гр. | СР 18 –20 |
| 15. Секция НАСТОЛЬНОГО ТЕННИСА 2-я гр. | ПН 17 –21 |
| 16. Секция ШАХМАТ для ребят любого возраста | СБ 16.30–18.30 |
| 17. Отряд СКАУТОВ (туризм, экология, милосердие) походы и экскурсии в другие дни | ВТ 16 –18 |
| 18. Кружок ЖИВОПИСИ для любого возраста | ВТ 19 –21 |
| 19. Кружок ЛИНОГРАВИОРИ | ПТ 19 –21 |
| 20. Кружок РУКОДЕЛЬНИЦА | СБ 17 –19 |
| 21. Кружок МАКРАМЕ (плетения украшений) | ЧТ 15 –17 |
| 22. Кружок МАКРАМЕ старшая группа для учащихся 2-й смены | ПТ 15 –17 |
| 23. Кружок «МЯГКАЯ ИГРУШКА» | ЧТ 10.30–12.30 |
| 24. Кружок ВЫШИВКИ для любого возраста | ПТ 17 –19 |
| 25. Кружок «МАСТЕРИЦА» для любого возраста | ЧТ 17 –19 |
| 26. Кружок «ДИСНЕЙ» (просмотр мультфильмов по ТВ) | СР 16 –18 |
| 27. Кружок РИТМИКИ для любого возраста | ВТ, ПТ 14 –16 |
| 28. Кружок ФОТОГРАФИИ | СР. 15 –17 |

ВСЕ ЗАНЯТИЯ ПРОВОДЯТСЯ БЕСПЛАТНО

СОДЕРЖАНИЕ

	Стр.
ПРЕДИСЛОВИЕ	3
ВВЕДЕНИЕ	6
I часть. Наши методологические воззрения	
Глава 1. Основные понятия и концептуальные подходы	13
Глава 2. Общество и организация детского досуга	30
II часть. Наш педагогический опыт	
Глава 1. Мотивы педагогической деятельности и опыт привлечения подростков к организации досуга 60-х годов	93
Глава 2. Опыт привлечения студентов к организации детского досуга 70-х годов	119
Глава 3. Опыт привлечения родителей к организации детского досуга конца 70-х – начала 80 годов	154
Глава 4. Первая опытная станция по внешкольному воспитанию и её опыт по привлечению населения к организации детского досуга второй половины 80-х и начала 90-х годов	169
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	184
Рекомендуемая литература	187
Приложения	190

Ричард Валентинович Соколов. Участие населения в воспитании детей и подростков по месту жительства. – М., 1993 г. – 192 г. Учебно-методическое пособие по социальной педагогике. Совместное иллюстрированное издание научной консультационно-внедренческой фирмы «Социновация» и кафедр «Социальные инновации» Института молодежи.

В пособии руководителя Научно-методического центра социальной педагогики Российского института культурологии обобщается опыт по исследованию общественно-педагогического движения, а также раскрывается методика более чем тридцатилетней опытно-экспериментальной работы автора по созданию детских и подростковых досуговых формирований, результаты деятельности созданной им уникальной общественной организации – Первой опытной станции по внешкольному воспитанию (являющейся в настоящее время экспериментальной площадкой ассоциации «Воспитание» и консультационно-методической базой Комитета по делам семьи и молодежи Правительства Москвы).

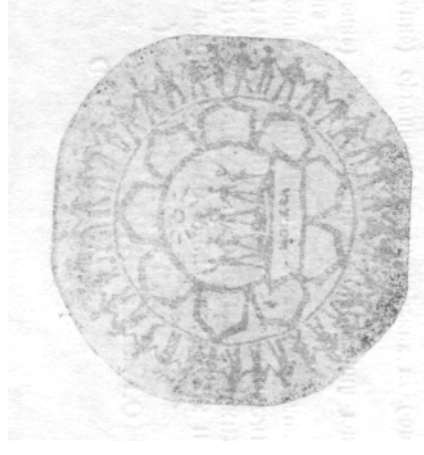
© Соколов Р. В., 1993.

ББК 74.213.
ББК 71.016.6.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ
Ричард Валентинович Соколов

Художественно-техническое редактирование и корректура Р. В. Соколов.
Сдано в набор 18.12.92 г. Подписано к печати 12.01.93 г.

Формат 60×90^{1/16} л. Бумага газетная. Гарнитура литературная. Высокая
Объем 12 п. л. Тираж 2000. Заказ № 1044. Цена договорная.
Тверская область, г. Торпец, ул. Октябрьская, д. 53, Типография.



ДЛЯ МОСКВИЧЕЙ БЕСПЛАТНЫЕ КОНСУЛЬТАЦИИ ПО ЧЕТВЕРГАМ С 19 ДО 21 ЧАСА

Посещение Опытной станции (в том числе и группой) можно организовать (после предварительной договоренности с руководителями Станции по телефону 971-11-93).

Могут быть организованы экскурсии по Станции, лекция (или цикл лекций), просмотры кино-, видео-слайдфильмов, работа с материалами Методического кабинета, выездные лекции руководителей Станции (с фильмами, передвижной выставкой методических материалов).

**ПРОДОЛЖАЕМ ПОИСК ЕДИНОМЫШЛЕННИКОВ,
СОТРУДНИКОВ, СПОНСОРОВ!**

«Если рассматривать помощь детскому клубу с точки зрения коммерциализации конкретной фирмочки, то конечно, затраченные деньги ей в плюс не сработают. Но так считать деньги неумно. То, что мы тратим на Ричарда, по коммерческим законам автоматически плюсуется государству. Его пиотомцы в будущем – это благо для Отечества. А кто сказал, что не нужно печься о государстве? Чем лучше будет в стране, тем лучше конкретным фирмам – с кадрами, с производительно-стью труда, экологией, образованием, естественно, с тем же рублём. Поскупитесь на детей – заплатишь и дважды, и четы-режды».

А. Г. ДМИТРИЕВ,
генеральный директор научной консультационно-внедренческой фирмы «Социнновация», заведующий кафедрой социальной инноватики Института молодёжи, спонсор издания этой книги. (Из статьи опубликованной газетой «Семья» 1 июня 1992 г.).



«Возьмёмся за руки, друзья, чтоб не пропасть поодиночке»