

СВОЕОБРАЗИЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО СООБЩЕСТВА

Наука» Педагогика» Общая педагогика

15.05.2012DARK-ADMIN

«Коллектив» от лат. collido «объединяю», collectivus - «собирающий, указывающий на объединение людей». Это группа людей, взаимно влияющих друг на друга и связанных между собой общностью социально обусловленных целей, интересов, потребностей, норм и правил поведения, совместно выполняемой деятельностью, общностью средств деятельности, единством воли, выражаемой руководством коллектива, в силу этого достигающего более высокого уровня развития, чем простая группа. В педагогической литературе понятие «коллектив» обозначает группу воспитанников, отличающуюся рядом важных признаков: общая социально значимая цель; общая совместная деятельность, отношения общественной зависимости; общий выборный орган.

Понятие «детский коллектив» по отношению к детям дошкольного возраста весьма своеобразно, коллектив дошкольников находится в стадии формирования и не обладает рядом перечисленных признаков, поэтому в дошкольной педагогике принято обозначать его как «детское сообщество». В дошкольном возрасте еще только начинают складываться черты коллективности в процессе совместного общения детей в разнообразных видах деятельности. Детское сообщество - это группа детей объединенная общей деятельностью (игровой, трудовой, художественно-эстетической и др.) под руководством воспитателя, который несет определенные обязанности и отвечает за ее организацию.

Для детского сообщества характерны следующие признаки:

- организатор и руководитель детского сообщества: взрослый - воспитатель
- коллективные связи в дошкольном возрасте еще неустойчивы, они только складываются, поэтому легко возникают в различных видах деятельности и также легко могут распадаться;
- в детском сообществе преобладают личностные, а не деловые взаимоотношения, основанные на симпатии и ситуативном интересе к сверстнику;
- нет органов самоуправления, то есть действующего «актива», как, например, в коллективе школьников;
- в детском сообществе нет развитой системы межличностных и деловых отношений, общественного мнения.

Таким образом, можно констатировать слабую генерирующую функцию коллектива, когда им не вырабатываются собственные нормы и правила поведения. Эта функция находится преимущественно в руках воспитателя.

Главная цель коллектива дошкольников заключена в том, чтобы сформировать в их среде ту модель отношений, с которой они войдут в жизнь и которая позволит им как можно скорее с наименьшими потерями включиться в дальнейшем в процесс социального созревания, раскрыть свой интеллектуальный и нравственный потенциал.

Развитие детского сообщества осуществляется поэтапно.

На первом этапе под руководством воспитателя у детей формируются представления о нормах взаимоотношений в детском сообществе, появляется устойчивый интерес к деятельности, к сверстникам, усиливается сплоченность детей. В результате могут возникать стойкие игровые группировки по 3-5 человек. Малые группировки - это первоначальный этап сплочения детского сообщества. Воспитатель объединяет детей в интересной деятельности, однако уровень взаимоотношений детей еще не достаточно высок.

На втором этапе важно сделать эти объединения более устойчивыми и длительными. Выдвигаются более сложные цели совместной деятельности (например, коллективный труд в уголке природы). Воспитатель организует детское сообщество, помогает распределить обязанности, учит детей проявлять чувство доброты, чуткости, отзывчивости, дружбы, ответственности во взаимоотношениях, происходит естественный процесс объединения

маленьких группировок. Дети проявляют большую самостоятельность, состав объединений становится более устойчивым.

Третий этап характеризуется ростом самостоятельности детей. Возрастает количество участников детского сообщества. Дети нередко сами объединяются по своему усмотрению в разнообразных видах деятельности, самостоятельно распределяют роли в игре, обязанности в трудовой деятельности, сами регулируют взаимоотношения в группе. Третий этап предполагает воспитание у детей навыков самоорганизации: от овладения элементами самоорганизации, носящими случайный характер, до осознания необходимости иметь организационные умения и навыки (умение планировать свою деятельность, осознавать свои обязанности; добиваться поставленной цели, считаться с товарищами). На данном этапе создается возможность для объединения нескольких малых подгрупп в одну большую группу для совместной деятельности детей: сюжетно-ролевою игру, объединяющую несколько сюжетов, коллективный, совместный труд. Очень важно, чтобы мотивы такой деятельности были социально значимыми. Каждый ребенок в таком сообществе чувствует себя членом коллектива. Существенно меняется на этом этапе позиция воспитателя. С развитием у детей навыков самоорганизации воспитатель от прямого воздействия на детей переходит к косвенным методам руководства детским сообществом.

Наиболее эффективно детское сообщество будет формироваться при следующих психолого-педагогических условиях:

- 1) организация педагогом интересной и содержательной жизни в группе;
- 2) основное место в организации детского коллектива принадлежит игровой деятельности детей;
- 3) организация коллективного и совместного труда;
- 4) участие детей в подготовке и проведении различных праздников и развлечений.

Задачи воспитания коллективизма у дошкольников:

- формировать гуманные взаимоотношения в группе сверстников (дружеские отношения, внимание, уважение мнения другого, взаимопомощь и др.);
- приобщать детей жить и работать сообща, играть и трудиться вместе со всеми детьми в группе;
- научить считаться с интересами друг друга, подчинять свои интересы интересам коллектива;
- научить заботиться, помогать друг другу, поощрять и поддерживать дружбу между детьми.

Таким образом, при целенаправленном руководстве воспитателя происходит постепенное формирование детского сообщества - от межличностного общения и сотрудничества, возникновения небольших группировок к установлению сравнительно устойчивых дружеских взаимоотношений, способствующих внутренней общности детей.

Источник: <https://murzim.ru/nauka/pedagogika/26349-svoeobrazie-stanovleniya-i-razvitiya-detskogo-soobschestva.html>

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА В СИСТЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОУ И СОЦИУМА

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА В СИСТЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОУ И СОЦИУМА

Социализация — понятие, широко используемое в современной психолого-педагогической науке, содержание которого далеко не однозначно. Чаще всего социализация трактуется как процесс развития и саморазвития человека в ходе усвоения и воспроизводства социокультурного опыта (А.В. Мудрик).

В современном мире проблема социального развития подрастающего поколения становится одной из актуальных. Родители и педагоги как никогда раньше обеспокоены тем, что нужно сделать, чтобы ребенок, входящий в этот мир, стал уверенным, счастливым, умным, добрым и успешным. В этом сложном процессе становления человека немало зависит от того, как ребенок адаптируется в мире людей, сможет ли он найти свое место в жизни и реализовать собственный потенциал.

На первый взгляд кажется, что социальный мир ребенка-дошкольника невелик. Это его семья, взрослые и сверстники, которых он встречает в детском саду. Однако люди, окружающие ребенка, вступают в разнообразные взаимоотношения — родственные, дружеские, профессионально-трудовые и пр. Поэтому уже в дошкольном возрасте у детей необходимо сформировать представление о многообразии человеческих отношений, рассказать им о правилах и нормах жизни в обществе, вооружить моделями поведения, которые помогут им адекватно реагировать на происходящее в конкретных жизненных ситуациях. Иными словами, необходимо управлять процессом социализации.

Современная социализация имеет свою специфику, обусловленную как глобальными процессами, происходящими в мировом сообществе (разрушение человеком природы, возможность самоуничтожения человечества, распространение эпидемий, компьютеризация всех сфер жизни и т.д.), так и особенностями социально-экономического и культурного развития того или иного региона или государства в отдельности.

Важнейшая проблема становления человека с точки зрения общества — обеспечение успешной социализации подрастающего поколения. Чтобы определить, что вкладывается в это понятие, необходимо обратиться к более развернутому описанию сущности процесса социализации.

Дуализм социализации, с одной стороны, заключается в адаптации личности к обществу путем усвоения социального опыта, ценностей, норм, установок, присущих как обществу в целом, так и отдельным группам.

С другой стороны, в формировании собственной позиции и неповторимой индивидуальности, процессе саморазвития и самореализации, в ходе которого создается новый социокультурный опыт. Проблема в том, что общество стремится сформировать социальные стереотипы, стандарты ролевого поведения, и личность должна усвоить этот социальный опыт, чтобы не быть в оппозиции к обществу, а личность в силу своей природной активности личность развивает тенденцию к автономии, независимости, формированию собственной позиции, неповторимой индивидуальности.

Я поставила перед собой цель: гармонизация процессов социализации и индивидуализации ребенка. Огромную роль в решении этой задачи играет ознакомление дошкольников с объектами социальной сферы, социумом ближайшего окружения. Важно научить каждого ребенка свободно ориентироваться там, где он живет, где находится его детский сад, школа, в которой он будет учиться, воспитать любовь к своей малой родине через приобщение детей к культурным ценностям, посещение музеев, выставок.

То есть, приоритетным направлением моей педагогической деятельности является социальное развитие детей в социуме. На основе многолетней практики сотрудничества детского сада со школами ближайшего окружения и другими социальными объектами мною была разработана определенная дидактическая последовательность ознакомления дошкольников с социумом, что послужило основой для содержания данной работы.

Ориентируясь на воспитание ребенка в социуме, осуществляла свою деятельность по следующим направлениям:

- Организация взаимодействия с семьей по воспитанию норм, правил поведения, формированию культуры общения со взрослыми и сверстниками.
- Формирование представлений о жизни города, микрорайона, воспитывая при этом патриотические чувства.
- Расширение форм взаимодействия дошкольного учреждения с учреждениями культуры.

Значение социума для дошкольника также велико, как и значение семьи. Взаимоотношения, складывающиеся между родителями и детьми, являются решающим моментом социализации. Родительско – детские отношения являются наиболее тесными и близкими, которые могут существовать в человеческом обществе. Благодаря родителям, ребенок имеет возможность сначала наблюдать, а затем активно включаться во взаимоотношения с внешним миром.

Придя в новую группу, дети терялись, замыкались, просились домой. Органично влиться в семью нашей группы, нам помогли фотоальбомы «Кто я такой?», «Семейный фотоальбом», оформленные родителями для своих детей. Каждый ребенок рассказывал сверстникам о том, где он побывал с родителями, кто у него есть в семье, какая у него комната. Соскучившись по дому, ребенок мог, уединившись, «поговорить» со своими родными.

Активность родителей в оформлении стенда «Звезда недели» говорит о том, что подобная форма работы является востребованной. Они видели, как ребенок, глядя на свои фотографии на стенде, преодолевал смущение, становился более раскованным, коммуникабельным, ведь взоры детей устремлены только на него.

Досуговое направление в работе с родителями и детьми «Мама, папа и я», «Вот так ярмарка» оказалось не только самым привлекательным, но и полезным, так как позволило родителям увидеть некоторые проблемные моменты взаимоотношений своего ребенка со сверстниками и приобрести опыт взаимодействия в новых условиях со своим ребенком и родительской общественностью в целом.

Родительская семья остается важнейшим институтом социализации раннего детства. В ней формируются основы характера человека, его отношений к труду, моральным, идейным и культурным ценностям.

Информационно – наглядное направление в работе с родителями и детьми (Стенд «Мамин день») предоставило каждому ребенку возможность научиться уважать взрослых, узнать историю своей семьи, понимать своих родных, проявлять заботу и добрые чувства к своим близким, научиться ценить хорошие отношения и получать радость от общения со своими близкими, рассказывать о своей маме, о своей любви к ней, а родителю узнать что-то новое о себе.

Сценарии праздников и развлечений готовили вместе с детьми: изготавливали пригласительные билеты, готовили отдельные номера и атрибуты, беседовали о культуре поведения.

Немного страшно было проводить первый семейный праздник: дети маленькие, родители малознакомы, однако, родители с удовольствием пошли на контакт и цели мероприятия: обогащение отношений через эмоциональное общение и формирование положительных взаимоотношений между родителями и детьми были оправданы.

Тесный контакт ребенка со старшими членами семьи эмоционально обогащает родственные связи, укрепляет семейные традиции, налаживает преемственность между поколениями. Именно поэтому мной была оформлена фотовыставка «Мои года – мое богатство». Проведенные фотовыставки и мероприятия были направлены на воспитание в детях любви, ласкового и чуткого отношения к самым близким людям; чувства семейной сплоченности на основе представлений о семье, ее составе, взаимоотношениях; потребности радовать своих близких добрыми делами и заботливым отношением к ним, а также расширили границы общения взрослого и ребенка, укрепили связь между поколениями.

Первым этапом знакомства детей с социумом в моей работе является ознакомление с ближайшим окружением, то есть с детским садом, который является частью социальной инфраструктуры.

Ребенок оценивает себя «глазами» социума и какова его самооценка - таков и его социальный статус, возможность взаимодействовать с социумом, оптимальность адаптированных характеристик, и по сути, таково его психическое здоровье.

Детский сад представляет собой «социальный мир в миниатюре», поскольку здесь дети впервые знакомятся с различными видами деятельности человека: образование, культура, сфера услуг, медицина, физкультура и спорт и т.п. Именно в детском саду учитываются возрастные особенности развития дошкольников, стимулируется социальное развитие детей, формируются навыки поведения в детском саду, на участке, на экскурсии, при посещении

учреждений образования и культуры, воспитывается у детей уважительное отношение к труду взрослых различных профессий.

Особую ценность имеет проведение выездных экскурсий и выставок городской картинной галереи на базе детского сада. Мои воспитанники с удовольствием принимают гостей и узнают много нового, не покидая пределов детского сада.

Экскурсии стимулируют развитие игровой деятельности: дети выстраивают свое поведение, придерживаясь роли; сопровождают игровое взаимодействие речью; сочиняют оригинальные и последовательно разворачивающиеся истории и рассказывают их сверстникам; делятся с педагогом и другими детьми разнообразными впечатлениями, высказывают свою точку зрения.

Игра выступает как важное средство воспитания и своеобразным, свойственным дошкольному возрасту способом усвоения общественного опыта, основным источником которого является окружающий мир ребенка, жизнь и деятельность взрослых и сверстников.

В игре формируются реальные отношения сотрудничества между одним ребенком и его сверстниками, ребенок приобретает положительный опыт совместных действий.

Вторым этапом ознакомления детей с социумом являются экскурсии к объектам, находящимся вне территории детского сада, так как взаимодействие дошкольного учреждения с социумом является неотъемлемой частью структуры развивающей среды.

Проведение экскурсий и прогулок по городу является одним из лучших видов деятельности для ознакомления детей с окружающим миром и неотъемлемой частью экологического воспитания и оздоровительной работы.

Для решения данной задачи мною был разработан перспективный план для старшей и подготовительной группы по ознакомлению с социально-значимыми объектами микрорайона и города, план экскурсий и прогулок по микрорайону и к историческим памятникам. В беседах дети узнавали об истории названий улиц, составляли рассказы по фотографиям улиц, узнавали свое место жительства.

Во время прогулок дети усваивали нормы поведения на улице, закрепляли знания о городском транспорте, правилах дорожного движения, что способствовало развитию эмоционального отношения к сверстникам и окружающему миру, и усвоению новых способов поведения в проблемных ситуациях.

В старшем дошкольном возрасте одним из центральных объектов ознакомления с социумом является школа. Социальный компонент коммуникативной культуры дошкольников основывается на правильном гармоничном взаимодействии ребенка с окружающим миром, со сверстниками и взрослыми. Ребенок, научившийся чувствовать и помогать людям, проявлять терпение и эмпатию, успешно адаптируется в коллективе школьников.

Стараясь поддерживать преемственность в работе именно со школой, проводя совместные мероприятия, целевые посещения, экскурсии, я выбрала объектом ознакомления с социумом школу № 12, так как из детского сада большинство детей идут учиться в 1 классы именно этой школы. Дети с удовольствием посещали соревнования, проводимые в школе № 12, познакомились с классами, частично прикоснувшись к жизни школьника.

Практика показывает, что дети дошкольного возраста активно участвуют в жизни группы, своих родителей и близких людей. Они всегда готовы прийти на помощь. С величайшим интересом занимаются в группе и принимают активное участие в различных играх, делают уместные замечания, откликаются на зов и предложения других людей. Все выше перечисленное становится возможным потому, что у детей активизируется социальное познание в обществе сверстников и взрослых. Они уже разбираются в устройстве нашего мира на должном уровне. Дети имеют достаточное количество знаний о природе, о себе, своих родителях, взрослых людях и сверстниках, уже способны устанавливать хорошие взаимоотношения с другими детьми и взрослыми.

Осознавая ценность взаимодействия с учреждениями культуры, организовала сотрудничество с Театром драмы и комедии, что способствовало развитию сферы театрализованной деятельности в детском саду, формирует потребность в общении, воспитывает способность к сопереживанию, эмпатии.

После просмотра спектакля дети пробуют оценить игру актеров, используемые средства художественной выразительности и элементы художественного оформления постановок.

С целью обращения к историческим факторам, поддержки народных традиций, знакомства с историческим прошлым России, мною была предпринята экскурсия по достопримечательностям города к памятнику «3 звезды» и в краеведческий музей.

Для развития художественно-литературной, познавательно-речевой, социально-личностной деятельности, я организую экскурсии в библиотеку, где для детей проводятся беседы, тематические занятия, показывают кукольные театры.

В решении этой задачи большую помощь оказывают родители. Мною регулярно проводятся беседы и консультации для родителей с целью знакомства их с тематическим планом по ознакомлению дошкольников с социумом. В выходные дни родители с детьми посещают культурные и памятные места города.

Совместно с родителями мы организовали экскурсию в пожарную часть нашего города, дети посмотрели и потрогали оборудования пожаротушения, посидели в кабинах пожарных машин, примерили форму и снаряжение пожарных. Беседу с детьми провели отличившиеся пожарные, рассказали истории из жизни, повторили с детьми правила поведения при пожаре. Многие мальчики нашей группы решили стать пожарными!

С помощью родителей были организованы экскурсии в аптеку, на почту, в магазин игрушек. Работники данных учреждений радушно принимали детей, объясняли, рассказывали о своей работе. После посещения этих объектов у детей осталась масса впечатлений.

После экскурсий для каждой игровой зоны мы с детьми изготовили схемы для легкого ориентирования в пространстве группы.

Современное дошкольное образовательное учреждение не может успешно реализовать свою деятельность и развиваться без широкого сотрудничества с социумом на уровне социального партнерства. Кроме того, детский сад выступает в роли активного помощника семье в обеспечении единого образовательного пространства «детский сад – семья – социум», способствующего качественной подготовке ребенка к дальнейшему обучению в школе, воспитанию, развитию его индивидуальных возможностей.

В детском саду происходит возвращение ребенка в процессе создания условий для целенаправленных позитивных развития и духовно – ценностной ориентации.

Таким образом, знакомство с социумом способствует социализации ребенка-дошкольника, включающей формирование у него навыков поведения и общения, что, в свою очередь, является основой гармонично развитой личности.

В результате проведенной работы у детей сформированы представления о правилах и нормах поведения в обществе, о многообразии человеческих отношений, что способствовало развитию эмоционального отношения к сверстникам и окружающему миру и усвоению новых способов поведения в проблемных ситуациях.

Социализация, понимаемая как непрерывный жизненный процесс соотношения и увязывания индивидуальных особенностей человека с общественными условиями, социальными нормами и правилами поведения, имеет серьезные эмоциональные последствия, которые влияют на психическое здоровье личности. Развитие личности не может осуществляться самостоятельно, необходимо целенаправленно воздействовать на неё, создавая для этого психолого-педагогические условия. Стихийная, недостаточно контролируемая и направляемая социализация без учёта индивидуальных особенностей ребёнка может иметь как непосредственные, так и отсроченные травмирующие действия

Детство – всем хорошо известное, (как это ни странно звучит) малопонятное явление социального мира. Его специального определения нет в психологических и педагогических словарях, однако термин «Детство» используется широко, многопланово и многозначно.

В индивидуальном варианте — это, как правило, устойчивая последовательность актов взросления растущего человека, его состояние «до

взрослости». В обобщенном — это совокупность детей разных возрастов, составляющих «до взрослый контингент» общества.

Характеристике Детства, особенностям процесса развития детей на разных возрастных этапах посвящено огромное число исследований, в том числе направленных на разработку периодизации (см. в частности работы Б.Г. Ананьева, Д.Б. Брамлея, Дж. Биррена, П.П. Блонского, Л.И. Божович, Ш. Бюлер, А. Валлона, Л.С. Выготского, А. Геззелла, Р. Заззо, Дж. Коулмена, К. Левина, А.Н. Леонтьева, Ж. Пиаже, Г. Саливана, З. Фрейда, Э. Шпрангера, Д.Б. Эльконина, Э. Эриксона и др.) Детства, фиксирующей устойчивость определенных особенностей и закономерностей данного процесса. Однако это и процесс, в котором ребенок всегда (при всех вариантах и особенностях индивидуального развития) «зажат» определенными реальными возможностями, не только обусловленными возрастом, но и всей системой взаимодействия функциональных связей, определяющих социальное состояние Детства в его обобщенном понимании в конкретном обществе, что изучено значительно меньше. Кроме того, до сих пор слабо проработан вопрос о том, что связывает между собой разные периоды Детства, что обеспечивает общее состояние Детства, с одной стороны; с другой — что выводит его в другое состояние, другой мир — во Взрослость.

Обобщающее наименование — Детство — чаще всего употребляется в социально-практическом, социально-организационном плане. При этом отсутствует научное определение Детства (и функциональное, и содержательное) как особого состояния, выступающего составной частью общей системы общества, не раскрыта субстанциональная сущность Детства. Не определена общая система координат для выявления главных смыслов осуществляющихся здесь процессов — физического и психического созревания, вхождения в социум, освоения социальных норм, ролей, позиций, приобретения ребенком (в рамках Детства) ценностных ориентации и социальных установок, при активном развитии самосознания, творческой самореализации, постоянном личностном выборе в ходе утверждения и раскрытия собственного индивидуального жизненного пути.

В результате отсутствует и общее видение детского социального пространства (как состояния и среды, определяющей реальное развитие ребенка) и не вычленена общая тенденция, выступающая главной в развитии Детства как обобщенного субъекта в системе отношений с Миром Взрослых.

Между тем осмысление Детства на основе интегративных его характеристик как «не взрослого» (и на биологическом, и на общественном уровнях) состояния общества и одновременно как особого социального явления, с определенными внутренними объективно заданными общими тенденциями развития в его рамках индивидов (выступающих и качестве обобщенного субъекта отношений с ним), развития, заключающегося в осознании ими (как существами социальными), присвоении и реализации социального мира, в становлении своей собственной позиции, весьма продуктивно.

Как особый социальный феномен Детство исторично. На исторически разных этапах развития общества оно имеет не только разные емкость и структуру,

но разным, как известно, было и отношение к Детству взрослых (см. Аркин К.А., 1935; Богораз-Тан Н.Г., 1934; Брайант А.Т., 1953; 1флйян Дж., 1949; Косвен М.О., 1953; Миклухо-Маклай П.Н. 1951; Штернберг Л.Я., 1933; Эльконин Д.Б., 1971, 1978,1995).

Как особое явление социального мира Детство имеет свои определенные характеристики.

Функционально — Детство предстает как объективно необходимое состояние в динамической системе общества, состояние процесса вызревания подрастающего поколения и поэтому подготовки к воспроизводству будущего общества.

В своем содержательном определении — это процесс постоянного физического роста, накопления психических новообразований, освоения социального пространства, рефлексии на все отношения в этом пространстве, определения в нем себя, собственной самоорганизации, которая происходит в постоянно расширяющихся и усложняющихся контактах ребенка со взрослыми и другими детьми (младшими, сверстниками, старшими), взрослым сообществом в целом.

Сущностно — Детство представляет собой форму проявления, особое состояние социального развития, когда биологические закономерности, связанные с возрастными изменениями ребенка, в значительной степени проявляют свое действие, «подчиняясь», однако, во все большей степени регулирующему и определяющему действию социального (В настоящее время в психологии возникла определенная оппозиция к терминам, связанным с характеристикой социального — социальное развитие, социализация, социогенез, которые рассматриваются чаще всего лишь в плане собственно социальных связей, позиций. Мы придерживаемся иной точки зрения. Социальное рассматривается нами как особое состояние в эволюции биосферы, которое реализуется в развитии общества, когда социализация предполагает не только выведение ребенка на освоение определенных социальных ролей, норм, позиций, но и осознание им всех смыслов социального как необходимого свойства, качества развивающегося общества, включающего духовные, производственные и собственно социальные характеристики. Под Социализацией мы понимаем как вхождение в мир конкретных социальных связей, так и освоение социального как всеобщей характеристики человечества. Это осознание, освоение («присвоение») ребенком социокультурных достижений общества и обеспечивает индивидуализацию, так как только в общественных контактах, диалоге, в «пробе» себя в социальном, в самоопределении в социо-культурном пространстве и происходит рефлексия, развивается самосознание. Поэтому, чем больше растущий человек социализируется, тем в большей степени он индивидуализируется. В качестве рабочих терминов в данной работе, в контексте исследуемых проблем, мы используем термины социальное, социализация.).

И смысл всех содержательных изменений заключается не только в приобретении, присвоении ребенком социальных норм (на что, как правило,

обращается основное внимание), а в самом развитии социального, социальных свойств, качеств, которые свойственны человеческой природе. Практически это осуществляется в достижении определенного уровня социализации, который типичен для конкретно-исторического общества, шире — для конкретно-исторического времени, но одновременно — это и состояние развития того социального уровня, который характеризует человека определенной эпохи, в данном случае современного человека.

При этом социальное начало по мере взросления все активнее определяет особенности функционирования ребенка и содержание развития его индивидуальности.

Являясь сложным, самостоятельным организмом, Детство представляет неотъемлемую часть общества, выступая как особый обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений, в которых оно объективно ставит задачи и цели взаимодействия со взрослыми, определяя (как ни парадоксально это звучит) направления их деятельности с ним, развивает свой общественно значимый Мир.

Причем главной, внутренне заложенной целью Детства в целом и каждого ребенка в частности, является взросление — освоение, присвоение, реализация взрослости. Но эта же цель — взросление детей, субъективно имеющая другую направленность — обеспечить это взросление — выступает главной для Взрослого мира.

Отношение Взрослого сообщества к Детству, независимо от определения его верхней границы (Верхние границы Детства в разных обществах — разные. Изменяется и внутренняя дифференциация периодов, стадий Детства, границы которых то четко вычленяются, то начинают размываться (как, например, в современных условиях рубежи подросткового возраста. См. «Психология современного подростка», М., 1987.), отличается прежде всего стабильностью — это отношение как к особому состоянию, как к явлению, находящемуся вне взрослой сферы жизни. Но в современных условиях качественного усложнения всей системы многоплановых человеческих отношений проблема отношений взрослых и детей приобрела особую остроту и значимость.

Речь идет не просто о проблеме «отцов и детей» в ее привычной оценке, а о более широком социокультурном подходе и социально-историческом плане взаимодействия поколений — взрослого сообщества и растущих людей, об объективной, реально обусловленной, позиции отношений Мира Взрослых к Детству не как к совокупности детей разных возрастов — за рубежом Взрослого Мира (которых надо растить, воспитывать, обучать), а как к субъекту взаимодействия, как к особому собственному состоянию, которое общество проходит в своем постоянном воспроизводстве. Это не «социальный питомник», а развернутое во времени, ранжированное по плотности, структурам, формам деятельности и пр., социальное состояние, в котором взаимодействуют дети и взрослые.

При этом исключительно важна позиция, которую взрослые занимают по отношению к детям в целом. Это позиция ответственности, включающая широкий спектр компонентов — от заботы о потомстве до стремления обеспечить нормальное будущее человечества. Но во всех случаях — это позиция посредника в освоении ребенком социального мира, посредника, без которого немислим переход детей в Мир Взрослых. И в этом плане посредничество Взрослого Сообщества, которое организует отношения с растущими людьми, практически не рассмотрено на социально-психологическом уровне, не раскрыта функциональная нагрузка Взрослых по отношению к Детству.

Внимание исследователей концентрируется лишь на практической роли, выполняемой конкретным взрослым человеком, который всегда выступает своего рода посредником между ребенком и совокупностью социокультурных ценностей, принадлежащих человечеству, установок, норм, которые определяют условия жизнедеятельности взрослого сообщества, вводя ребенка в этот мир (Между тем, проблема посредничества фактически более сложная. Она требует специального исследования не только в плане осуществления через конкретных людей (отцов, матерей, учителей и т.д.), но и через общество в целом. Это общество, этот мир взрослых выступает по отношению к растущим людям и целью, и средой, и одновременно посредником, вводящим в систему сложнейших отношений (тончайший знаток детской психологии Д.Б. Эльконин придавал этому особое значение, настойчиво убеждая автора в необходимости изучения посреднической роли конкретного взрослого).

Однако, выполняя свою посредническую роль, взрослый всегда занимает по отношению к детям совершенно определенную позицию — ведущего, организующего, обучающего и практически относится к ребенку как к объекту воздействия, а не как к субъекту отношений.

Материалы психолого-педагогических исследований показывают, что даже самые лучшие педагоги, при самой лучшей постановке учебно-воспитательного процесса, практически развивают субъект-объектные отношения. Особенно это четко проявляется, когда речь идет о Детстве в целом, где взрослые отходят от конкретного ребенка и занимают соответствующую позицию по отношению к детям, Детству. В этом случае Детство выступает объектом наблюдения, объектом преобразования (В тех же случаях, когда провозглашается идея свободы ребенка, воздействия приобретают хаотичный или, в лучшем случае, более сложный характер, но все равно целенаправленно применяются), а усилия Взрослого мира направляются на то, чтобы найти возможности, условия не взаимодействия, а воздействия на детей.

Принцип воздействия, несмотря на реализацию большого объема и потенциала знаний об особенностях онтогенеза, учета возрастных характеристик детей, является господствующим в отношениях взрослых к детям. Именно он определяет позицию Взрослого Мира, что отражается на построении всей системы образования (обучения и воспитания), ориентирующейся на воздействие, поиск путей его осуществления. При этом

не достаточно внимания уделяется особенностям, структуре и содержанию реально происходящего саморазвития растущих людей, в том числе и тех закономерностей этого саморазвития (самосознания, самоопределения и др.), которые выступают внутререгулирующими моментами процесса развития. Последние обычно анализируются на результативном уровне — не как явления собственно развития со своими особыми характеристиками, а лишь как его факты.

При всем осознании важности не просто взаимных конфликтов, но, главное, взаимопонимания, при постоянном декларировании взрослыми необходимости поощрения активной позиции ребенка как в реальном действии, так и в теоретическом обосновании образовательного процесса (и в познании его закономерностей) преобладает однонаправленность. Эта однонаправленность выражается в том, что Детство объективно воспринимается взрослыми как своего рода «приемник», в большей или меньшей степени осваивающий, присваивающий, рефлексирующий на воздействия взрослого Сообщества.

Определяя свои исходные позиции при построении отношений с детьми как субъект-субъектные, провозглашая, что ребенок — это субъект, фактически, реально (в установках, мотивации, в самой сущности этих отношений) взрослые относятся к ребенку как к объекту, на который направлены их воздействия, ведя речь все время именно о действиях по отношению к ребенку, а не о взаимодействии.

И хотя в последние годы отношения, взаимоотношения детей со взрослыми занимают все большее место в психологических, социально-психологических, педагогических исследованиях, но опять-таки на уровне поиска реализации возможностей ребенка воспринять воспитательные влияния. И ставя цель активизировать детей, помочь им в самовоспитании, личностном саморазвитии, мы по-прежнему в большей степени изучаем и измеряем их потребности, мотивы, состояния, в меньшей мере побуждая ребенка к занятию активной позиции, не анализируя его «обратных действий», не умея определять реальную субъектность детей.

Одним словом, проблема взаимодействия (не просто отношений, а именно взаимодействия) взрослых и детей фактически до сих пор не только в должной степени не проработана, но даже четко не поставлена на соответствующем научном уровне — не определено пространство, содержание, способы, характер взаимного действия растущих и взрослых людей.

Несмотря на то, что Детство — необходимое условие воспроизводства и дальнейшего развития отношений конкретного общества, взрослые слабо учитывают, что в современном мире происходит не просто активный процесс саморазвития ребенка, его самоопределения, но этот процесс реально воздействует и на установки Взрослого Мира, его развитие.

Детство не только очень чувствительно ко всем изменениям в социуме, соответственно реагируя на них, но оно и само ставит перед взрослыми все новые и новые задачи, активно влияя на общество. Это отражается, в

частности, в наивных, но по существу глубоко философских вопросах детей: «Для чего мы живем?», «Почему в мире есть страдания, боль, зло?», «Имеет ли время начало?», «Реально ли ничто?» и т.д. То есть, Детство ставит вопросы, побуждающие активность Мира Взрослых.

Разумеется, взрослым трудно согласиться с тем, что развивающееся Детство стимулирует развитие их мира. Однако, безусловно, «взросление» человеческого общества идет через своего рода диктат развивающихся потребностей Детства, его внутреннего роста. Этот диктат проявляется достаточно разнопланово.

Во-первых, он связывается с реальной позицией ребенка по отношению к осваиваемому им Взрослому миру. Понятно, что каждое новое поколение людей присваивает достигнутый человечеством уровень, принимая его как данность. Например, сегодня ребенок с раннего возраста свободно обращается с телевизором, видеоплеером и пр. Он осваивает все это как уже решенные задачи, исходную позицию. Между тем для взрослых задачи эти еще находятся в процессе разработки, содержат процесс решения. Здесь освоение нового осуществляется ребенком не просто в форме эстафетной связи, когда «палочка» принимается на бегу, но и включаются новые действия. Имея дело с новыми электронными, компьютерными и пр. игрушками, играми и т.п., ребенок в своих отношениях к ним ставит вопросы, которые требуют от взрослых осмысления.

Во-вторых, это связано с современным уровнем саморазвития ребенка. Не секрет, что до сих пор сохраняются образовательные программы, построенные на принципах преподнесения взрослыми, преподавания детям готовых знаний. Но дети стремятся к собственному поиску решения встающих перед ними задач, в том числе и учебных. Учет данного положения принес ощутимые положительные результаты в опытно-экспериментальных исследованиях Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, В.В. Рубцова, их сотрудников. В то же время до сих пор недостаточное внимание уделяется не только познавательным возможностям, но и изменениям отношений ребенка в обществе и общества к нему.

В-третьих, детское сообщество значительно более динамично, чем оценивают его взрослые. Это связано с традиционным подходом, при котором мы ищем устойчивые закономерности. Между тем важнее определять, устанавливать их направленность, динамику, интенсивность перехода в новые закономерности.

В-четвертых, диктат Детства определяется и взглядом детей на Взрослый Мир. Речь идет не о потребительской зависимости растущих людей (физической, материальной, социальной и пр.), а об отношении к взрослым как к посредникам, открывающим им будущее, и как к соучастникам их деятельности. Такое отношение четко дифференцируется по уровням развития Детства, актуализируясь на определенных его узловых этапах, отличаясь очень сложной структурой, особенностями, характеристиками — разными в разных детских возрастах. Но при всем этом Детство отличается постоянной ориентацией на Взрослый Мир, потребностью приобщения к Социуму, взаимодействия с ним, потребностью разной, разумеется, на разных

горизонтах Детства (младенцы, дети раннего возраста, дошкольники, младшие школьники, подростки, старшеклассники). Причем, как показали наши исследования ... чем прочнее устанавливаются внутренние связи между разными детскими возрастами, тем активнее отношение растущих людей к Взрослому Миру.

Данное положение необходимо особо подчеркнуть потому, что в рамках современного Детства, ставшего, с одной стороны, значительно более активным в своей рефлексии на окружающий мир в целом (Инфантильным за счет того, что, с одной стороны, детям широко представляются различные блага, с другой — они исключаются из реальной социально значимой деятельности, не выступают активно действующей силой общества. Отсюда их энергетический потенциал проявляется в основном в сфере присвоения, в обращенности на свои индивидуальные потребности.); с другой — более инфантильным в плане социальной направленности, качественно изменяются отношения внутри детского сообщества. Это связано, в частности, с тем, что ныне к минимуму сведены структуры, обеспечивающие формирование детского социума, единство существующих вышеупомянутых строго регламентированных «горизонталей», каждая из которых, особенно подростки и старшеклассники (ранняя юность), стремятся установить вертикальные связи, утверждая себя в контактах со Взрослым Миром (Необходимо отметить, что прочные связи «по горизонтали» существуют со сверстниками, тогда как между детьми разных возрастов связи значительно слабее. То есть одна из несущих характеристик Детства (отношения внутри него) практически деформирована. В то же время как показывают исследования наших сотрудников (см. Весна Е.Б., Токомбаева Н.У. и др.) все детские возраста стремятся к установлению связи со взрослыми: а) конкретными (родители, учителя, старшие братья, сестры, соседи и пр.) в дошкольном и младшем школьном возрастах; б) с миром взрослых — в подростковом, юношеском возрастах. Чем взрослее ребенок — тем шире «пояс» его контактов со взрослым миром. Изучение сущности отношений детей к миру взрослых требует отказа от сложившихся стереотипов в рассмотрении их роли и места в развитии ребенка. Традиционно в психологии выявляются отношения, преобладающие и менее развитые. При этом подразумевается, что преобладающие и играют главную роль в личностном развитии. Однако нам представилось важным выделять не только доминирующие по объему отношения, а, прежде всего, устанавливать те, которые содержательно значимы и по своему преобразующему действию выступают ведущими, так как заключают тенденции развития мотивационно-потребностной сферы личности).

Этот мир представляет собой для ребенка сложное сообщество взрослых людей с разными ролевыми функциями, разными возможностями; мир других, больших, которым Я — ребенок — стану, но еще не стал. По отношению к этому миру ребенок объективно находится в состоянии послушания, готовности следовать его указаниям, будучи вынужден учиться нормам, установкам взрослого мира. Но не пассивно, а в развивающихся сложных контактах, взаимосвязях, где он вырабатывает собственную устойчивую позицию. Эта сложная, интегрированная (зачастую скрытая) его позиция выступает как реакция на воздействия Взрослого Мира (речь идет не только

об отношении ребенка к тому, чему его учат, и не только к тем, кто его учит, что, как правило, изучается в психолого-педагогических исследованиях). Она присуща как конкретному индивиду, разным группам детей, так и субкультуре Детства. Позиция эта зависит от многих превосходящих обстоятельств, главное же от того, как организуются отношения, взаимоотношения Взрослости и Детства.

Одним словом, само, прогрессивно направленное изменение возможностей, потребностей детей в устойчивой последовательности (объективно задаваемой биологическими возможностями и уровнем социального развития) периодов, этапов, фаз развития, выполняющее единую цель и взросления до перехода в новую среду отношений и связей, предстает как особая, развивающаяся система Детства, являющаяся подсистемой Общества, активной, движущейся мастью единого социума. И главный смысл, идея этого развития — выполнение цели взросления, в которой сходятся и Детство, и Взрослость — осознание, освоение, реализация растущим индивидом Социального Мира в его конкретно-исторической представленности через систему взаимодействия с Миром Взрослых.

Проблема взаимодействия детей и взрослых, в том числе и проблема посредничества взрослых в приобщении растущих людей к Социуму, приобретает особую значимость и диспозиции Детство — Взрослость как двух особых социальных структур и реальных субъектов, когда субъектная позиция Детства проявляется достаточно выражено.

Именно поэтому мы целенаправленно выделяем Детство как особый Субъект, в целом, обобщенно (абстрагируясь от всех вопросов, которые возникают в ситуации: конкретный ребенок — конкретный взрослый) рассматривая общую систему отношений в мире Детства, отношения его с Миром Взрослых, а ребенка как индивида, постоянно несущего в себе состояние Детства в его целостной представленности.

В этом плане представляется чрезвычайно важным определить, во-первых, сущность, содержание позиций Взрослого мира и Детства именно как специфических субъектов (на уровне обобщения особенностей субъектов каждого из этих двух Миров) взаимодействия; во-вторых, выделить и раскрыть пространство (структуру, характер) их взаимодействия.

Это пространство между Мирами взрослых и детей необходимо продуманно структурировать. Оно должно заполняться не только информационными потоками, моделями совершенствующегося образования и т.д., но и соответствующими конструктами: а) обеспечивающими превращение каждого ребенка в субъекта и организатора диалога со взрослыми, и б) ставящими Детство во всей сложности его внутренних «организаций» в позицию реального субъекта такого диалога.

Поэтому очень важен поиск механизмов формирования отношений, объединяющих и разъединяющих Детство и Взрослость.

Нормальное развитие Детства вообще и индивидуальное развитие каждого ребенка в частности предполагает (как показывают полученные нами исследовательские материалы) субъектный принцип построения отношений не только между отдельными взрослыми и детьми, но и между Мирами Взрослых и Детей как субъектами взаимодействия. Только такой уровень отношений порождает Диалог.

Однако в современном обществе прослеживается качественно иная картина — картина деформированных взаимоотношений взрослых и детей.

Во-первых, это проявляется в слабой структурированности сложной системы отношений общества, государства и конкретных взрослых с детьми, т.е. взаимоотношений на общественном, государственном и индивидуальном уровнях. Известно, что забота о потомстве изначально присуща человеческому сообществу. Но на исторически разных этапах его развития по-разному строились отношения к Детству, к его возрастным границам, ставились разные задачи, существовали разные возможности его приобщения к взрослому Социуму.

В древности Детство в большей степени «всеобщее» принадлежало — противостояло взрослым. И практически ответственность за каждого ребенка была общей, что обеспечивало развитие не только отношений конкретных взрослых, прежде всего родителей, к конкретному ребенку как таковому, но и отношение всех взрослых ко всем детям как к неотъемлемой части всего сообщества. На фоне того, что со временем дифференцировались и усложнялись как общественные отношения в целом, так и Детство стало приобретать новые более широкие рамки, где регламентировались уровни его социального созревания, определялись развернутые требования к нему, возникла парадоксальная ситуация.

Чем больше развивалось, становилось все более сложным и многообразным общество, чем больше внимания оно уделяло растущему поколению (при изменении, понятно, целей, мотивации и пр.), проявляя заботу о личностном развитии детей, чем более социально значимым становилось Детство, тем в большей степени общество организовывало различные структуры и передавало им, делегировало свои воспитательные функции, по сути отрешаясь во все большей степени от Детства как от своей особой части. При этом нарушались глубинные связи взрослого сообщества и детей, увеличивалась духовная пропасть между ними. Дети стали находиться рядом, но не внутри Взрослого Мира. Это выражалось в разных формах, но, главное, ребенок стал чужим, ненужным для массы взрослых, равнодушных к нему.

Данное положение привело к тому, что стало теряться обобщенное восприятие, целостное социально-психологическое отношение общества к Детству, обобщенное понимание Детства в конкретном ребенке.

В настоящее время, когда гуманизация все в большей степени провозглашается целью общества, проблема индивидуализации каждого человека, усиление развития индивидуальности становится важной тенденцией, что усиливает потребности индивидуального подхода к детям, с

одной стороны. С другой — все более глубокое понимание задач, осмысление закономерностей процесса развития предполагают выработку четких позиций Общества, прежде всего его интеграционный подход к Детству, как тому реальному субъекту будущего, который сможет принять на себя решение сложной задачи гуманизации.

В то же время между обществом как определенным сообществом людей и объективно выделяемым особым состоянием — Детством — образуется специфическое «неосвоенное пространство». Такое пространство создается в силу комплекса обстоятельств, среди которых исключительное значение имеет отсутствие реального субъектного отношения Взрослого Мира к Детству как на уровне отдельной ребенка, так и на уровне всего детского сообщества, которое воспринимается лишь в качестве совокупности растущих людей, потомков (которых обучают, воспитывают, на которых влияют с помощью «социально-оборудованных средств»), а не в качестве особой подсистемы в системе общества, интегрирующей все его отношения.

И это происходит при том, что во Взрослом мире Детство приобретает все большее социально-психологическое значение в силу углубления, развития социальных норм самого человеческого сообщества. В сложившейся сейчас конкретно-исторической ситуации, характеризующейся усложнением структуры общества увеличением разнообразных потребностей людей разных социальных и возрастных групп, в том числе и потребности детей, появлением новых сфер деятельности взрослых, общество объективно вычленяет, рассматривает Детство как определенную сферу, за которую оно отвечает, обеспечивает всем необходимым. Но при этом оно стремится создавая разнообразные институты, формы, фактически передоверяя процесс работы с Детством государству, его специальным учреждениям.

То есть, с одной стороны, общество безусловно высказывает свое отношение, свою позицию, свой уровень ответственности. Например, в США, Японии и ряде других стран при всей демократизации, раскованности отношении взрослых к детям, существует определенное, условно говоря, нравственное сито. В нашей же стране сейчас сложилась качественно иная ситуация — не просто ниспровергнуты все идеалы, но и отсутствуют значимые общественные силы, ответственно утверждающие новые нормы, принципы, вызывающие доверие людей, в том числе и растущих. В результате возникает вакуум духовности, который заполняется национализмом (не ростом национального самосознания, а именно национализмом), экстремизмом, преклонением перед всем зарубежным (от товаров до идей) и в наибольшей степени чисто утилитарной, прагматической идеологией.

С другой стороны, не только в РФ, но и в других развитых странах, делегирование функций воспитания, обучения, развития детей государству разрушает позицию ответственного отношения взрослого сообщества к Детству. А что касается государства, то Детство предстает в его отношениях к нему вообще, в целом. Здесь нет прямой ответственности за каждого ребенка (хотя она как будто и имеется в виду провозглашаемая во всех программах). Ребёнок оценивается лишь в плане выполнения задач государства, призванного способствовать социальному развитию новых поколений. Но,

осуществляя дифференцированный подход к Детству (учитывая, в частности, возрастные особенности детей), создавая, расширяя, реформируя специальные социальные институты, в том числе и вариативной системы образования, объективно прорабатывая стратегию прогресса воспитания, опираясь на расширяющиеся научные данные, скрывающие специфику отдельных слоев (периодов) Детства, государство ориентируется на характерное, типичное, общее. Причем, чем больше прорабатываются специфические отношения к разным слоям Детства, тем более осложняется индивидуальный подход — по сути из поля зрения государства исчезает конкретный ребенок. При этом специалисты-профессионалы, которым государство поручает заботу об образовании растущих людей — педагоги, при всем желании не могут осуществить индивидуальный подход к конкретному ребенку, так как всегда имеют дело с группой детей и вынуждены психологически учитывать особенности ее функционирования, ориентируясь на ее характеристики. Здесь, с одной стороны, не видится конкретный ребенок; с другой — за группой теряется общее состояние Детства.

Родители также психологически оторваны от Детства в его всеобщем понимании — ориентируясь на своего ребенка, его перспективу, они как бы расширяют временные границы, но в то же время теряют Детство как принадлежащее ребенку состояние. Детскую же группу, в которую входит ребенок, воспринимают через него, не видя в ней социально значимого действующего явления, а ребенка в связи с ним как особого «структурного компонента» детского социума. Более того, стремясь полноценно воспитывать своих детей, родители активно передают эту важнейшую функцию в руки других людей, даже не общества, где возможна организация взаимного контроля Детства, а опять же государства, когда теряются в значительной степени не только личностные, но и собственно общественные характеристики. Кроме того, у родителей снялись многие внутренние обязанности, «атрофировалось» ответственное отношение к детям (элементарный, но типичный пример дают пилотажные наблюдения за поведением родителей, когда их ребенок оказывается в какой-либо опасной ситуации. Так, играет группа детей в песочнице во дворе жилого дома и вдруг к ним бежит чужая собака — родитель, находящийся вблизи, буквально выхватывает своего ребенка, часто не заботясь об остальных ребятах).

Налицо серьезный дефицит внимания, уважения к ребенку. При этом резко обострилось противоречие между усиливающейся с возрастом потребностью ребенка во внимании и непрерывным ослаблением, а затем и отсутствием необходимого внимания со стороны взрослых, в том числе родных людей. Проявляя повышенную заботу об одежде, питании, культурных развлечениях своих детей, они не реализуют возможности общения с ними — в результате у многих ребят развивается чувство одиночества, доходящее порой до отчаяния, растет цинизм, проявляющийся в более открытых (и потому более страшных), чем у взрослых формах, нивелируется уважение к важнейшим человеческим ценностям — честности, порядочности и пр.

В целом позиция взрослых, непосредственно контактирующих с детьми, отличается чувством отрешенности и беспомощности: с одной стороны,

родители, учителя разводят руками, дескать, ничего нельзя с детьми поделаться, с другой — детям стало все дозволено. Это не значит, конечно, что сегодня у нас нет семей, где проявляется многогранная забота о детях. Разумеется, есть, как есть и многие энтузиасты — педагоги и др. взрослые, которые умеют увидеть в каждом ребенке Детство и в Детстве разглядеть каждого ребенка. Взрослые — не однородная группа. Но в целом во взрослом социуме как явлении отсутствует эффективно действующая «решетка» нравственных норм, устанавливаемая Взрослым сообществом по отношению к Детству. Это связано с тем, что родители и даже педагоги за конкретными детьми не видят, как правило, всего пространства Детства; в лучшем случае оно трансформируется в их сознании как определенный возрастной слой — дошкольники, школьники, либо товарищи, друзья ребенка, без видения его как части Детства. То есть индивидуальное отношение к ребенку отчуждается от отношения к Детству, а место живого общения взрослых и детей занимают средства общения, где общение принимает формальные характеристики.

Это положение усугубляется тем, что имеется серьезный дефицит позитивного воздействия на детей всех институтов социализации — семьи, учреждений культуры, средств массовой информации, образовательно-воспитательных учреждений. Налицо серьезный кризис как теоретической, так и практической педагогики, ее целей и средств.

Отчуждение взрослого сообщества от детей проявляется и обуславливается, помимо других причин, сложившейся системой разделения труда в области воспитания. В древности, например, процесс воспитания был жестко детерминирован теми необходимыми поведенческими актами, нормами, которые обеспечивали функционирование и выживание социума. Однако по мере общественного развития и дифференциации, специализации общественной деятельности, функции воспитания все более переходили к специальным учреждениям. Эта, безусловно, прогрессивная тенденция в силу ряда обстоятельств привела к слишком глубокой специализации таких учреждений, следствием чего явилась известная потеря общественного контроля над самим процессом развития Детства. Практически оказалась нарушенной та основная среда социального развития, которая является основой функционирования Детства. Причем не только общество в целом передало все дело воспитания государству — специализированным дошкольным и школьным учреждениям (имеющиеся негосударственные учебно-воспитательные заведения равным образом контролируются не обществом, а государством), но такую же позицию, как уже отмечалось, заняли и родители, отдав детей в эти учреждения в целях обеспечения их личностного, социального, профессионального становления и не прилагая собственных усилий, действий для этого. В результате мы имеем выросший до уродливых форм отрыв всего взрослого сообщества от Детства, проявляющийся в самом главном — отсутствии психологической настроенности и готовности к взаимодействию с ним.

Во-вторых, в характеристике реальной позиции современного Детства и его отношений со Взрослым Миром важнейшее значение имеют особенности социального статуса Детства в обществе и внутренние связи в самом Детстве которые в настоящее время по существу заблокированы обществом, где

рухнули многие компоненты и структуры воспитательного процесса. Так, в нашей стране легко и быстро отказались не только от идеологизированных пионерской комсомольской организаций, но и вообще от всех детских самодеятельных объединений. Между тем дети испытывают потребность в развитии многоплановых связей между собой (разных в разных возрастах), в организации особых социальных структур, которые несут определенную нагрузку как в детском социуме, так и во взрослом мире, (отсюда роль и жизненность движения скаутов, например которое насчитывает сейчас около 16 миллионов растущих людей в 120 странах мира, воспитывающихся в духе служения Богу, родине и близким), что наиболее зримо проявляется начиная с подросткового возраста — периода активного формирования самосознания растущего человека.

В-третьих — во взрослом мире реально не выработано отношения к Детству, как к субъекту взаимоотношений поэтому отсутствует дифференцированная позиция к характеру, условиям его социального созревания. Это, в частности, проявляется в том, что взросление, самостоятельность, общественная ценность растущего человека не подчеркивается, не фиксируется, атрибутивно не обозначается. Положение с этим ухудшилось даже по сравнению античностью и средневековьем, где были специальные ритуалы поэтапной фиксации взросления и, наконец, принятия во взрослое общество. Ныне же нет последовательного вхождения растущего человека в общество. Членом общества он становится сразу, одномоментно (обычно по окончании средней школы), не пройдя весь необходимый путь поэтапного социального принятия, не подготовленный освоению психологически важных особых отношений в обществе.

Сложный процесс социального развития ребенка, овладения опытом социальных действий и отношений плохо регулируется, что затормаживает, осложняет социальное созревание подростков и юношества. Данное положение срывается, в частности, в самом построении школы, где имеет место явное игнорирование психологических особенностей детей разных возрастов (мало изменяется организация форм учебно-воспитательной работы на протяжении всего срока пребывания ребенка в школе, существуют более или менее одинаковые — схема уроков, система оценок и учета знаний, структура отношений педагогов — школьников и пр.). Между тем, именно в поэтапном принятии ребенка в общество выражается связанность, непрерывность развития Детства. А наше отношение к этой непрерывности и фиксирует его единство.

В-четвертых, серьезную психологическую роль в характеристике отношений Взрослого Мира и Детства играет Отсутствие доверия к растущим людям, «вывод» их за пределы социально значимых дел. Дети, подростки, юношество не включены всерьез, последовательно в сферу всей деятельности общества, не включены и в обсуждение (на доступном растущим людям уровне) тех проблем, которыми живут взрослые — экономических, экологических, социально-политических и др. Положение не изменилось и в связи с появившейся практикой включения известного числа детей подросткового и юношеского возрастов в различные формы социально-необходимой деятельности (мытьё автомашин, продажа газет и пр.), когда приобретаются

возможности случайных, временных, но существенных заработков, намного превышающих заработок их родителей и учителей (которые занимаются более социально значимым и, главное, сложным, постоянным трудом). Это, с одной стороны, создает у растущих людей представление о особой своей значимости и независимости; с другой — разрушает у них представление о реальной социальной значимости всей совокупности социально важных дел. Проникая как бы явочным порядком в мир взрослых, осваивая определенные сферы жизни взрослых, подростки, юноши (девушки) воспринимают этот мир не во всех его сложных отношениях, а упрощенно — социально значимая позиция их сводится лишь к материальной независимости.

Возникают своего рода «ножницы». С одной стороны, взрослый мир и приблизился (дети стали не только более раскованными по отношению к взрослым, более уверенными, а нередко и снисходительно-презрительными, что связано с большей доступностью информации, возможностью заработка денег, с тем, что почти все ранее запретное стало доступным и дозволенным), появилась определенная независимость детей; с другой — одновременно взрослый мир и отдалился, так как взрослые не только меньше стали заниматься детьми, но и не предстают перед ними в четкой позиции своего отношения, своих требований, а дети старших возрастов, даже подростки и старшеклассники сохраняют реально в глазах близких взрослых и взрослого мира в целом положение ребенка, так как взрослые, индифферентно фиксируя новые роли, новые виды деятельности детей, не принимают их в свой мир, а напротив, еще в большей мере снимают с себя ответственность за растущих людей. Данное обстоятельство приводит к деформации подростково-юношеского самосознания: внутренне растущий человек еще не готов к занятию значимой социальной позиции и осознанию своего Я в системе многоплановых отношений. Общество тоже не готово принять его в этом качестве. И хотя он функционирует в соответствующих социальных связях взрослых, что создает впечатление его полной самостоятельности, но социализация его происходит на самом низком уровне. А это влечет за собой инфантилизм, эгоизм, духовную опустошенность, то есть те приобретения современного детства, которые являются тяжелой потерей для него, создавая опасность деструктивования всей системы наследования культурно-исторического опыта.

Во взрослом сообществе не выработано отношение к тому, что делает ребенка реально взрослым. Мы все время (даже на процессе обучения) фиксируем, что он осознал, усвоил, не владея средствами «послойного определения» (на возрастном и индивидуальном уровнях) степени приобщения ребенка к целостной структуре нравственных норм (а не к отдельным разрозненным ее компонентам), их присвоения, роста социальной зрелости. При этом вообще не акцентируется внимание взрослых на том, как ребенок реализует свои социальные приобретения, что и обеспечивает развитие его творческих начал.

Как ни удивительно, но и в школе (при появлении вариативных образовательных учреждений и различных программ) до сих пор не создаются условия для включения детей в ситуации, требующие проявления ими социальной ответственности. Напротив, объективно формируются

условия, способствующие выработке иждивенчества, потребительской позиции, стимулируя формирование социальной пассивности. Не случайно обязательные занятия — учебные и другие, при отсутствии формируемой потребности, внутренней готовности, воспринимаются школьниками лишь как навязанные, вызывая нередко оппозицию, ощущение непонятности. Налицо резкое противоречие между ускоренным социальным развитием современных детей и закрытыми для них возможностями социального функционирования, в результате чего они выступают объектами, а вовсе не субъектами воспитания.

В современных условиях появилось и качественно новое обстоятельство, исключительно обостряющее и усложняющее процессы интеллектуального, аффективного, социального развития детей. Сегодня ребенок получает огромный поток информации и осваивает нормы общества не только (а зачастую, не столько) в контактах с конкретными взрослыми, когда существуют определенные возможности коррекции его развития. Весь специально подаваемый ребенку материал (от учебных предметов до нравственных установок) как бы широк он ни был и как бы ни старались родители и преподаватели, находится в одном русле со значительно большим потоком свободной информации, поступающей с экранов телевизора, компьютера, книг, журналов, газет, разнопланового общения со сверстниками и разными взрослыми. Именно взрослый мир, который выступает не только как проводник, регулятор всеобщих значимых идей, но и цель, оказывает в этом случае неоднозначное (порой и отрицательное) воздействие на характер развития ребенка, подростка, юноши (девушки).

Растущие люди в современной ситуации оказались в исключительно трудном положении, потому что их потребность в приобщении, причастности к обществу, стремление к самоутверждению, самосовершенствованию, с одной стороны, стимулируется происходящими сейчас процессами; с другой — жестко сталкивается: а) с отсутствием понимания, уважения со стороны взрослого сообщества; б) с отсутствием условий для реального выхода детей на серьезные дела общества. Данное противоречие приводит к острому внутреннему конфликту и искусственной задержке личностного развития растущих людей, лишая их возможности занять активную социальную позицию.

В-пятых, в организации отношений Взрослого Мира и Детства нарушен принцип непрерывного характера воспитания и не реализованы возможности поступательного процесса развития личности. По существу непрерывность организационно-педагогически закладывается в построении детских ясель — детского сада — средней школы, но при этом совершенно не осуществляется непрерывность отношений Взрослого сообщества к социальному созреванию ребенка на протяжении всего Детства. На каждом этапе возрастного развития ребенок рассматривается «локально» — к младшему школьнику относятся как к младшему школьнику, к подростку лишь как к подростку — без понимания и учета в каждом случае перспектив его последующего развития (когда младший школьник — это будущий подросток, подросток — будущий юноша), тенденций перехода на новую социальную позицию. Процесс этот в структурно-содержательных его характеристиках не осмыслен. Не установлены связи, взаимозависимости социального созревания детей разных

возрастов, не определены темп, ритм данного процесса, условия его успешного осуществления. Серьезной помехой в нормальном построении отношений Взрослого Мира и Детства является тот факт, что они «завязаны» в основном на обучении растущих людей. Исторически сложилось так, что основной акцент деятельности школы сделан на учении, приобретении знаний, а воспитание выступает по сути лишь побочным продуктом обучения и фактически не структурировано. Между тем, если познание, восприятие, усвоение знаний, освоение социального опыта формируется в ходе обучения, то отношение детей и к самим знаниям, и к делу, и к людям не может быть сформировано только в процессе обучения, на которое жестоко ориентирована общеобразовательная средняя школа. «Второстепенность» воспитания привела к непростительным просчетам в важнейших областях развития личности, в частности, к разным формам противодействия детей взрослым. Перед нами следствие того, что социально-психологическое взросление детей сталкивается не только с непониманием родителей и учителей, но и с игнорированием личностного роста молодых людей со стороны всего взрослого сообщества в целом.

В-шестых, в построении отношений Взрослых и Детства особое значение, естественно, приобретает научная база. И здесь психологией и педагогикой, в том числе и отечественными, накоплен огромный пласт знаний о детях, полученных в результате тончайших, в том числе и экспериментальных исследований. Однако все добытые, проанализированные, интерпретированные важные данные касаются возрастных новообразований, специфики разных возрастных периодов, характеристики развития психических свойств, качеств, состояний, процессов. В то же время недостаточно проработаны вопросы роста, развития социальных связей ребенка, не раскрыты, в частности, пространство действия самоопределения, уровень его возможностей, пути, условия использования этого процесса. В результате мы знаем признаки, компоненты, показатели анатомо-физиологического, интеллектуального, нравственного взросления ребенка и весьма слабо ориентируемся в том, что целостно характеризует его в процессе развития, сущностно-содержательный смысл этого развития, который не ограничивается лишь присвоением определенных социальных норм, а представляет особое состояние поуровневого накопления социального содержания, формирования растущего человека как субъекта социального действия. Таким образом, проблемы построения отношений Взрослого Мира к Детству, познания особенностей взаимодействия Взрослого Мира и Детства, выходят в настоящее время на передний план. Они приобретают особую актуальность, поскольку организация всех типов и форм воспитательного процесса (включая разработку его научных оснований) зависят (как стало сейчас особенно ясно) от правильного понимания и формирования Взрослым Миром позиций — своей, Детства и отношений между ними.

Эти проблемы требуют не только поиска путей решения, но, прежде всего, адекватной научной постановки, включающих, в частности: а) четкое определение Мира детства как конкретного состояния общества и психологической интерпретации Детства на уровне субъекта в субъект-субъектных отношениях со Взрослым сообществом; б) углубленный анализ

условий, форм практически существующих отношений, взаимосвязей взрослых и детей; в) поиск принципов, путей выявления стратегических линий организации оптимального (по содержанию и структуре) взаимодействия Взрослого Мира и Детства, обеспечивающего становление каждого ребенка как личности.

При этом, чрезвычайно важно, в качестве исходных вычленив следующие позиции:

1. Обоснование положения о том, что Детство представляет собой особое конкретное состояние Социума и одновременно является структурным компонентом последнего. К сожалению, при большом объеме проведенных исключительно ценных исследований, ясно выявляется не проработанность ряда важнейших направлений, линий познания Детства. Прежде всего нет теоретического определения и практически не изучены основные критерии и характеристики Детства как социального явления и состояния общества.

Понятие состояние, «со стояние» предполагает неразделенность его со всем обществом в его главных, социальных связях как реальной части Социума. Это «со стояние» представляет собой определенный стабильный этап процесса жизнедеятельности постоянно изменяющегося (по сути в каждом поколении) Общества. Ему присущи свои специфические особенности, свои тенденции и закономерности, четко выраженные уровневые ступени, отличающиеся типичными новообразованиями. При этом состояние Детства характеризует не только каждого индивида в нем находящегося, но большую социальную группу общества, слой, расположенный внутри него. Общество «проектирует», направляет, корректирует эту социальную группу, это состояние, этот процесс, что обуславливает необходимость вычленения структурообразующей составной, развивающейся в Детстве, определения характеристики того, что развивается в ребенке как представителя социального мира и как это начало характеризует Детство в целом.

2. Дальнейшей четкой проработки требуют особенности взаимодействия Взрослого мира и Детства как объективно выделяемого в любом обществе особого реального состояния, которое (при всех различиях обязательных верхних границ), во-первых, выступает по отношению к Взрослому сообществу субъектно (как обобщенный субъект); во-вторых, предполагает определенные отношения этого сообщества как к субъекту внутри него и условно противостоящего ему (то есть Мир Взрослых тоже выступает субъектно по отношению к Детству).

Забота о детях, их росте, взрослении проявляется взрослым миром на двух уровнях отношений: 1) на эмоциональном — объективно имеющаяся и проявляющаяся любовь, симпатия к младшим; 2) на моральном — социальная ответственность за будущие поколения, включающая осознание и своего будущего, обязанности по отношению к Детству и формирование будущих обязанностей детей по отношению к взрослым (хотя последние сегодня часто вырабатываются весьма слабо).

Взрослые, безусловно, понимают (на уровне интеллектуальном) значимость Детства в обществе, но переключаются (даже мысленно) ответственность за него на государство, душевно (аффективно) переживая лишь за своих конкретных детей, воспринимая их детство, но не воспринимая их по существу как часть Детства.

В то же время для детей (которые находятся между собой в разорванных связях) Мир Взрослых конкретизируется в отношениях, поведении взрослых. При этом место конкретных взрослых постепенно (к подростковому периоду) занимают более сложные общественные связи. Расширяется «взрослое» социальное пространство, структуры которого все глубже воспринимаются, понимаются, осознаются на завершающих стадиях Детства. Идет процесс насыщения растущих людей Взрослым миром. Этот мир как совокупность взрослых — прессингует, выступая специализированно и дифференцированно по отношению к Детству. В нем четко вычленяется огромный пласт специалистов-профессионалов, с которыми в большей степени и имеют дело дети и который, выступая активным посредником, одновременно, в известной мере, является и барьером, мешающим развитию их связей с другими взрослыми людьми. То есть взаимодействие детей и слоя специалистов имеет и положительные и отрицательные аспекты, требующие специального изучения.

3. Необходимо раскрыть особенности содержания процесса становления взрослости. Данный, постоянно существующий, процесс имеет свои закономерности, тенденции, многие из которых уже известны. Но предстоит выявить его главные сущностные черты, результативные моменты этого процесса развития ребенка как существа социального, обеспечивающие реальную непрерывность Детства, характер социального созревания растущих людей.

4. Важно установить специфику Детства как особой социально значимой группы во взрослом сообществе. С ней постоянно взаимодействуют взрослые, осуществляющие свою цель — обеспечить взросление субъектов данной группы. И Детство, в этом плане, выполняя важнейшую цель взросления, предстает как субъект взаимодействия со Взрослым Миром. Именно Взрослое сообщество в процессе своего постоянного развития направляет, коррелирует Детство, способствуя формированию этого состояния, создавая специальные структуры, учитывающие исторические изменения, происходящие в обществе. Но в этой диспозиции: Взрослость — Детство практически не учитывается саморазвитие Детства.

Мы имеем в виду тот факт, что при наличии многих данных о закономерностях детского развития, постановки важных вопросов, задач, проблема саморазвития Детства — теоретически, методологически, практически — не получила достаточного решения. А эта проблема безусловно требует понимания, углубленного изучения в рамках исследования общих закономерностей развития Детства в целом, где она выступает важнейшим механизмом и реально определяющим фактором взросления.

Одним словом, в современном обществе не проработан пласт проблем, связанный с открытием детского пространства и пространства взаимосвязей Взрослого сообщества и Детства (которое кстати, само воспринимает себя предметом забот взрослых, а не субъектом социального мира).

И, наконец, Детство отличается рядом специфических особенностей не только как определенное состояние, о чем, в частности, шла речь выше, но и как особый процесс. Для данного процесса показателен большой динамизм, большая изменчивость. Перед нами сложный процесс развития

Современные теории развития детских сообществ как формы функционирования педагогических систем

Детские группы и их развитие

Детская группа является не только средой, но и средством воспитания ребенка. Одним из первых в педагогике это обосновал А. С. Макаренко, который разработал теорию детского коллектива. Впоследствии в педагогике было создано еще несколько теорий.

Л. И. Уманским разработана типология детских групп исходя из уровня и направленности их влияния на личность члена группы. Ученый выделил следующие типы групп:

- антиколлектив;
- диффузная группа;
- номинальная группа;
- ассоциация;
- кооперация;
- автономия;
- коллектив.

Детское сообщество

В современной педагогике все больше речь идет о детских сообществах. Термин "детское общество" предложен А. П. Усовой. А. П. Усова подчеркивает, что наибольшие возможности формирования "детского общества" обеспечиваются именно игровой деятельностью детей.

Понятие детское (со) общество отлично от понятия "детская группа". Группа – это формальная структура (класс, отряд и т.п.), функционирующая по правилам, по предписаниям, по нормам. Сообщество понимается как человеческое объединение по ценностям и смыслам, оно пронизано и основано не только на деловых, но и на "личностных" отношениях.

Детское сообщество – это группа детей, объединенная общей деятельностью (игровой, трудовой, художественно эстетической и др.) под руководством воспитателя, который несет определенные обязанности и отвечает за ее организацию.

В. А. Караковским и Л. И. Новиковой предложена схема развития детского сообщества. Она представлена в табл. 7.1. Сообщество проходит развитие от формата конгломерата до формата автономии.

Таблица 7.1

Этапы развития детского сообщества

№	Название уровня	Комментарий
1	Конгломерат	Группа малознакомых детей, не связанных общей единой целью. Формальная общность
2	Ассоциация	Дети принимают заданные внешне цели и условия. Начинают складываться межличностные отношения. Складывается единая жизнедеятельность. Развиваются деловые отношения
3	Кооперация	Возникает формальная и неформальная структура группы. Возникают деловые отношения, которые перерастают в эмоционально-личностные. Нацеленность на общий результат
4	Автономия	Внутренняя слитность группы. Возможны два вида автономии: коллектив (в его классическом понимании) и корпорация (противопоставление своей группы другим, замкнутость, групповой эгоизм)

Самоорганизация детских сообществ

Детское сообщество образуется не только на основе формально выделенной группы – школьного класса, отряда в оздоровительном лагере, объединения в организации дополнительного образования и т.п. В сегодняшней жизни нередко детские сообщества возникают спонтанно вследствие собственной активности детей, связанной с определенными событиями или обстоятельствами. Например, включенность в социальные сети; реакция на ситуацию или отношение (поступление в класс новенького, несправедливость, возведение во дворе малых игровых форм, детского городка); событие (заливка катка, спортивные соревнования); интересный новый объект (гаджет, легио); определенная процессная деятельность (участие в проекте, подготовка спектакля или праздника, экскурсия или поездка) и др.

Самоорганизующиеся детские сообщества, таким образом, характеризуются следующими признаками:

- они кратковременные и спонтанные;
- нередко отсутствует взрослый организатор детского сообщества, что может привести к возникновению нежелательных в воспитательном контексте эффектов;

- источником самоорганизации является некий фактор, интегратор, в качестве которого могут выступить все названные выше факторы. Каким был ни был интегратор самоорганизующегося детского (или детско-взрослого) сообщества, главное – он вызывает у детей интерес или эмоциональный отклик;

- основой самоорганизации детских сообществ является совместная деятельность (созидающая, проектная, исследовательская, творческая), социальное взаимодействие или коммуникация.

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ДЕТСКОГО СООБЩЕСТВА В ДОУ

- [АВТОРЫ](#)
- [ФАЙЛЫ](#)
- [ЛИТЕРАТУРА](#)

Москвитина Е.П. [1](#) Яковлева Л.А. [1](#)

[1](#) Магнитогорский государственный университет

Дошкольный возраст является благоприятным периодом для освоения разнообразных форм взаимодействия ребенка со сверстниками, что обеспечивает возможность достижения положительных результатов в развитии личности в условиях совместной деятельности. Взаимоотношения со сверстниками позволяют дошкольнику жить и действовать без вмешательства взрослых, а также предоставляют «экспериментальную площадку» для опробования себя, уточнения границ своих возможностей.

Именно совместное сотрудничество, творческое общение, взаимное доверие и уважение позволяют наполнить жизнь ребенка интересными делами, радостью от совместных побед, переживаниями в процессе выполнения общего дела, что, бесспорно, составляет бесценный социальный опыт, столь необходимый детям во взрослой жизни.

В дошкольном возрасте начинают складываться черты коллективности, общности в процессе совместного общения детей в разнообразных видах деятельности.

В дошкольной педагогике коллектив дошкольников принято обозначать как детское сообщество. Детское сообщество – это группа детского сада как социальная общность, объединяющая детей совместными целями, общей деятельностью и переживаниями [1].

Для детского сообщества характерны следующие признаки:

- организатор и руководитель детского сообщества: взрослый – педагог;
- коллективные связи в дошкольном возрасте еще неустойчивы, они только складываются, поэтому легко возникают в различных видах деятельности и также легко могут распадаться;
- в детском сообществе преобладают личностные, а не деловые взаимоотношения, основанные на симпатии и ситуативном интересе к сверстнику;
- нет органов самоуправления, то есть действующего «актива», как, например, в коллективе школьников;
- в детском сообществе нет развитой системы межличностных и деловых отношений, общественного мнения.

Таким образом, можно констатировать слабую генерирующую функцию коллектива, когда им не вырабатываются собственные нормы и правила поведения. Эта функция находится преимущественно в руках воспитателя.

Детское сообщество является основной базой накопления детьми социального, нравственного, игрового, речевого опыта. В нем под руководством педагога ребенок приобретает опыт коллективного поведения, как в позициях подчинения, так и руководства. Это приводит к формированию таких социально ценных качеств личности, как гражданственность, гуманизм, инициативность, ответственность и др. В сообществе складываются и личностные характеристики: самооценка, уровень притязаний и самоуважение, т.е. принятие или непринятие себя как личности. Коллективная жизнедеятельность предоставляет возможности для реализации физического, художественного потенциала личности.

На основе анализа литературы по данной проблеме, Н.И. Титовой выделены следующие задачи формирования детского сообщества [3]:

- формирование гуманных взаимоотношений в группе сверстников (дружеские отношения, внимание, уважение мнения другого, взаимопомощь и др.);
- приобщение детей жить и работать сообща, играть и трудиться вместе со всеми детьми в группе;
- учить считаться с интересами друг друга, подчинять свои интересы интересам коллектива;
- учить заботиться, помогать друг другу, поощрять и поддерживать дружбу между детьми.

При становлении детского сообщества выделяют следующие этапы:

- создание предпосылок дошкольного детского сообщества (3-5 лет),
- организация сотрудничества детей в малых группах (5-6 лет),
- развитие межгрупповых взаимодействий (6-7 лет).

На первом этапе под руководством воспитателя у детей формируются представления о нормах взаимоотношений в детском сообществе, появляется устойчивый интерес к деятельности, к сверстникам, усиливается сплоченность детей. В результате могут возникать стойкие игровые группировки по 3-5 человек - это первоначальный этап сплочения детского сообщества.

На втором этапе важно сделать эти объединения более устойчивыми и длительными. Выдвигаются более сложные цели совместной деятельности. Воспитатель организует детское сообщество, помогает распределить обязанности, учит детей проявлять чувство доброты, чуткости, отзывчивости, дружбы, ответственности во взаимоотношениях, происходит естественный процесс объединения маленьких группировок. Дети проявляют большую самостоятельность, состав объединений становится более устойчивым.

Третий этап характеризуется ростом самостоятельности детей, он предполагает воспитание у детей навыков самоорганизации. Возрастает количество участников детского сообщества. Дети нередко сами объединяются по своему усмотрению в разнообразных видах деятельности, самостоятельно распределяют роли в игре, обязанности в трудовой деятельности, сами регулируют взаимоотношения в группе. На данном этапе создается возможность для объединения нескольких малых подгрупп в одну большую группу для совместной деятельности детей: сюжетно-ролевую игру, объединяющую несколько сюжетов, коллективный, совместный труд. На этом этапе воспитатель от прямого воздействия на детей переходит к косвенным методам руководства детским сообществом.

На начальном этапе организации детского сообщества задачей педагога становится создание комфортных условий и положительного эмоционального фона для сближения детей в группе. Педагогу важно давать детям примеры культурного обращения к сверстнику. Например, в игровых отношениях педагог предлагает варианты вопросов об обстоятельствах игры: «А можно мне так играть? Можно вместе с тобой поиграть этой игрушкой? Давай, ты будешь зайчиком, а я — лисой?».

Момент знакомства или вхождения в контакт с другими играющими детьми является для ребенка особенно сложным. Педагог помогает детям познакомиться, узнать имена друг друга, выяснить, кому сколько лет, предлагая ежедневно играть в игры, основным содержанием которых является взаимодействие: например, «Круг-кружочек, повернись разочек», «Раздувайся пузырь», «Кошки-мышки», «Каравай», «Гуси-лебеди». Важно, чтобы дети осуществляли собственный выбор партнера: «кошки», «мышки», «каравая». Тогда у дошкольников складывается эмоциональное отношение к сверстнику, появляется желание в совместном пребывании с детьми и обращении друг к другу. Педагогу важно учитывать, что каждому ребенку необходимо проявить активность в таких играх. Он внимательно наблюдает, кто из детей еще не был участником игры. Целесообразно спросить об этом у дошкольников. Такие вопросы развивают внимание к сверстнику. Постепенно участие детей в совместных играх приводит к возникновению первых коротких контактов и обмену репликами в игре.

Педагог помогает ребенку договориться с теми детьми, с которыми он хотел бы поиграть, обращаясь к ним: «Какая интересная у вас игра! Как вы дружно играете! Вы возьмете Петю в свою игру?». Кто-то из детей обязательно согласится. Необходимо поблагодарить детей за их отзывчивость. В следующий раз другим детям тоже захочется оказать внимание сверстнику. Педагог может попросить активного ребенка пригласить в свою игру того, кто не решается обратиться к детям. Дошкольники с удовольствием отзываются на просьбу педагога, подходят к ребенку, берут его за руку и ведут к месту игры. Предлагая детям различные игры, педагог обязательно уточняет у ребенка, с кем тот хочет поиграть, предлагает подойти к этим детям (или идет вместе с ним) и пригласить их поиграть вместе с ним.

Ребенок овладевает культурными формами общения в речи также в процессе копирования, подражания поведению героев потешек, дразнилок, считалок, например таких, как «Кисонька-мурысенька...», «Сорока, сорока...», «Огуречик, огуречик...». Через выразительные средства персонажа или сюжета развиваются начала персонального взаимодействия ребенка.

Важно привлекать внимание ребенка к тому, что делает сверстник. Так, педагог предлагает одному из детей совершать некоторые действия, а другому – описать, рассказать, что делал сверстник. Полезно, активизируя всматривание, задавать детям вопросы: «У кого так же, как у Славы? У кого по-другому? Кто положил больше фигур, чем Света?». К четырем годам дошкольник приобретает необходимость в партнере по игре и общению.

К концу четвертого года жизни у детей складываются предпосылки детского сообщества, возникает дружеское участие и положительный настрой к общению, дети приобретают устойчивое игровое партнерство и стремятся к коллективным формам взаимодействия.

На пятом году жизни дети все реже применяют невербальные средства и переходят к речевым формам общения. Они могут самостоятельно обращаться к сверстнику с предложением поиграть и использовать определенным образом игровые средства, чаще стремятся привлечь внимание партнера к своим действиям с намерением получить отклик о своей работе.

В связи со сменой содержания общения детей меняются педагогические средства организации детского сообщества. Педагог развивает взаимодействие детей в процессе их подражания действиям и речи сверстника, включения в ролевые игры и освоения парной и групповой работы в различных видах деятельности. Воспитатель создает условия для возникновения между детьми договоренности, взаимного обращения и совместных действий в парах, помогает овладевать новыми средствами коммуникативного игрового общения путем руководства ролевыми играми детей.

На пятом году жизни дети овладевают простыми формами сотрудничества: самостоятельно выбирают себе занятие, договариваются с партнером, вдвоем соблюдают последовательность действий, избегают ссор. Совместные действия детей позволяют им наладить диалогическое взаимодействие. Дети охотно играют в те игры, в которых надо выбрать друга глазами («Разведчики», «Пары»), произносить считалки в круге по ходу движения или слова, сопровождая их хлопками («Печатная машинка»).

Усложнение игры меняет характер общения и речи детей, в которых появляются черты сотрудничества: внимание к партнеру, словесная поддержка, ассистирование в игре (поддерживание детали, поиск необходимого средства, помощь советом).

На шестом году жизни дошкольники овладевают не только внешними формами общения в детском сообществе, но и его содержательной стороной. У группы появляется результат дела, общий продукт, в котором дети заинтересованы. Заинтересованность предопределяет появление новых средств сотрудничества. Дошкольники словесно поддерживают друг друга, находят партнеров по интересам, публично обращаются к сверстникам. На основе взаимодействия детей в группах начинает складываться обучающееся сообщество детей дошкольного возраста.

Наиболее эффективно детское сообщество будет формироваться при следующих психолого-педагогических условиях:

- 1) организация педагогом интересной и содержательной жизни в группе;
- 2) основное место в организации детского сообщества принадлежит игровой деятельности детей;
- 3) педагог способствует осуществлению детьми собственного выбора партнеров по интересам;
- 4) изменение педагогом структуры группового общения и дистанции общающихся;
- 5) организация коллективного и совместного труда;
- 6) участие детей в подготовке и проведении различных праздников и развлечений.

Таким образом, при целенаправленном руководстве воспитателя происходит формирование детского сообщества, устойчивых дружеских взаимоотношений, способствующих внутренней общности детей.

Процесс развития детского сообщества, групповой сплоченности является предметом пристального внимания со стороны отечественных и зарубежных специалистов, не пришедших к единой дефиниции этого явления.

В отечественной психологии работа над вопросом развития сообщества и сплоченности коллектива представлена тремя крупными исследовательскими направлениями. Первое, связанное с работами Р. С. Немова и Ю. В. Янотовской, ориентировано на изучение специфики ценностно-ориентационного единства в группах, различающегося по характеру реализуемой ведущей деятельности. Работы второго направления, выполненные Т. Б. Давыдовой, В. В. Шпалинским и др., содержат материалы о связях ценностно-ориентационного единства группы с процессами социального контроля в ней, ее организованностью и работоспособностью. Третье направление представлено исследованиями А. И. Донцова, выделившего одну из высших форм ценностно-ориентационного единства в группе - предметно-ценностное единство, в котором отражено совпадение ценностных ориентаций членов группы, касающихся предмета совместной групповой деятельности, и экспериментально показавшего правомерность подобного понимания сплоченности. Г. М. Андреева и А. И. Донцов, соотнеся три психологических уровня (страта) разработанной А. В. Петровским модели многоуровневой структуры межличностных отношений с различными возможными проявлениями сплоченности, нашли, что третьему психологическому уровню модели соответствует сплоченность, базирующаяся преимущественно на эмоциональных контактах членов группы, второму психологическому уровню - сплоченность, выраженная в совпадении у них ценностей, связанных с процессом совместной деятельности, первому уровню - сплоченность, в основе которой лежит разделение всеми членами группы общих целей групповой деятельности, то есть, сплоченность как единство целей групповой деятельности или целевое единство группы [28, 21].

Детский воспитательный коллектив, как сообщество, имеет довольно сложную структуру. В теории о детском коллективе выделяются формальная и неформальная структуры коллектива.

Формальную структуру сообщества составляют первичные коллективы. В общеобразовательной школе ведущее место в структуре воспитательного коллектива занимает класс. В первичном классном коллективе протекает разнообразная деятельность школьников, здесь они выступают и в роли организаторов деятельности, и в роли исполнителей. В школе имеются первичные коллективы по интересам, по совместной деятельности в производственной бригаде, школьном лесничестве, спортивной секции. Школьник одновременно может являться членом различных коллективов, в каждом из которых он приобретает опыт социального поведения, разнообразные знания и умения.

Первичный коллектив -- это наименьшая по численности группа детей, составляющая часть общего коллектива. В школах уделяется большое внимание укреплению и развитию первичных коллективов. Через первичный коллектив можно успешно формировать общественное мнение коллектива. Именно в этом маленьком коллективе легко проследить межличностные отношения ребят, помочь каждому школьнику найти свое место в жизни класса, отряда, приобщить его к общим делам. В первичном коллективе ребята учатся организаторским умениям и навыкам, нравственной оценке поступков товарищей [34, 117].

Первичные коллективы наиболее эффективно осуществляют воспитательные функции при условии их тесной связи с общешкольным коллективом и при установлении тесных контактов с другими первичными коллективами. Такие контакты осуществляются через органы коллектива. Каждый из первичных коллективов имеет органы самоуправления. В школах система самоуправления может иметь свои формы, это зависит от степени организованности коллектива, от сложившихся традиций. Кроме формальной структуры коллектива, существует еще и его неформальная структура. Включаясь в жизнь школьного коллектива, ребенок стремится установить дружеские отношения с детьми, которые его чем-то привлекают, интересуют. Так в процессе совместной деятельности в первичном коллективе на основе общения и дружбы образуются микрогруппы. Такие микрогруппы называют малыми неформальными группами.

Неформальных групп в классном или другом первичном коллективе может быть несколько. Положение таких групп в коллективе бывает различным. Одна из групп может постоянно быть лидером во всех видах деятельности коллектива, а другие группы могут быть лидирующими только в той деятельности, которая им интересна и соответствует их запросам. В каждой группе имеются очень популярные ребята. Они и являются лидерами. Характерная черта малых неформальных групп -- чувство взаимной симпатии [34, 118].

Малые неформальные группы часто неустойчивы по своему составу. Если отношения в микрогруппе по каким-то причинам не сложились, то группа или распадается, или кто-то из нее выходит. Одновременно ребята могут быть членами нескольких микрогрупп. Встречаются дети, которых для общения никто не выбирает. Такие ребята хотя и являются членами коллектива, но фактически не участвуют в его жизни. Ребенок глубоко переживает такое положение в коллективе, и задача педагогов заключается, прежде всего, в выяснении причин появления таких отвергнутых учащихся. В соответствии с выявленными причинами и намечаются пути воспитательной работы с коллективом и такими школьниками. Чаще всего среди отвергнутых встречаются дети, которые по своим личностным качествам не устраивают членов коллектива.

Являясь членом детского сообщества: воспитательного коллектива и одновременно микрогруппы, ребенок испытывает на себе двойное влияние. Школьники обогащаются морально при условии, если и коллектив, и микрогруппа живут богатой общественно ценной жизнью. В таком случае воспитательный коллектив обогащается за счет микрогрупп, а те в свою очередь ориентируются в своей деятельности на задачи, стоящие перед общим коллективом. Встречаются неформальные группы, которые организуются на нездоровых нравственных началах, имеют отрицательную направленность. Такие микрогруппы требуют особой системы воспитательной работы и с самой группой, и с коллективом всех школьников.

Учителю, классному руководителю необходимо хорошо знать неформальную структуру детского сообщества, чтобы скоординировать ее действия с формальной структурой. Действия этих двух структур в детском воспитательном коллективе должны быть направлены на развитие здоровой коллективной жизни, на воспитание духовно богатой и морально совершенной личности каждого школьника.

Развитое детское сообщества представляет собой необходимое условие самоутверждения личности. Ему присущи общность целей и адекватность мотивов предметно-практической совместной деятельности, направленной на пользу общества, забота об общем результате, определенные организация и характер общения, широкая система коллективных связей. Наиболее развитые формы взаимоотношений детей создаются в процессе целенаправленной организации их социально-одобряемой деятельности: учебной, организационно-общественной, трудовой, художественной, спортивной и др. При этом придание основным типам деятельности детей определенной целевой направленности, социальной значимости позволяет не только формировать отношения детей внутри возрастных групп, но и строить их на единой основе. Сочетание взаимответственности, с одной стороны, а с другой - необходимости проявления самостоятельности в организации и осуществления просоциальной деятельности обеспечивает условия для развития подлинной самостоятельности. Максимальное развитие самостоятельности детей выступает определяющим признаком развитого детского коллектива.

Социально признаваемая деятельность как средство формирования детского сообщества и определенных отношений его членов может быть реализована в том случае, если она соответствующим образом организована

[29, 117].

Это должна быть такая организация, при которой:

а) дети разных возрастов выполняют отдельные части общей задачи, т.е. осуществляется возрастное разделение;

б) значимые цели этой деятельности имеют как общественный, так и личностный смысл;

в) обеспечивается равноправная, инициативно-творческая позиция каждого ребенка (от планирования дел до оценки ее результатов);

г) осуществляется непрерывность и усложнение совместной деятельности, причем не только в плане собственно деятельности, но, главное, с позиции ее активного участника, действующего вначале для "контактного" коллектива, потом для общешкольного, а затем для района, города, общества;

д) деятельность эта направлена на благо другим людям, обществу.

Именно в развитых формах социально одобряемой деятельности формируется умение ребенка учитывать интересы, позицию другого человека и соответственно этому ориентироваться в своем поведении.

Как инструмент воспитания детское сообщество организуется педагогом. При этом важное значение приобретает вопрос о соотношении потребности детей в общении и задач, поставленных перед этим сообществом. Практически в любом организованном детском объединении реально существует определенное сочетание данных двух факторов. Однако наиболее широкие возможности их взаимодействия создаются в условиях сформированного детского коллектива, каковым является школьный класс. Активно включая детей в решение социально важных задач,

такое сообщество обеспечивает многообразные формы общения, обуславливает возможности развития индивида как личности. Психолого-педагогическая задача при этом заключается в том, чтобы детское сообщество не воспринималось лишь как форма целесообразности, чтобы в глазах детей воспитательная функция коллектива отступала на второй план перед его социально полезной функцией. Иначе его воспитательное воздействие нивелируется, заменяясь влиянием так называемых неофициальных, неформальных детских объединений [1, 224].

Детское сообщество, существующее в современной общеобразовательной школе представляет собой многоплановую систему, внутри которой дети могут быть членами объединений, разных по характеру и длительности существования. Важную роль играет характер взаимоотношений, которые складываются между детьми в изменяющейся структуре постоянных и временных объединений, что проводит всех школьников через положение руководителей и исполнителей, формируя умения командовать товарищами и подчиняться товарищу, создавая развернутую сеть разнообразных связей, отношений.

Особое место в креплении межколлективных связей занимает целенаправленное создание временных объединений, позволяющих организовать деятельность детей в небольших группах, которым поручается выполнение кратковременных дел. Психологическое своеобразие этих групп состоит в том, что школьник в таком объединении, насчитывающем обычно всего несколько детей, постоянно находится под воздействием общественного мнения товарищей и не может уклониться от принятых норм поведения. Кроме того, детям легче осуществлять самостоятельное руководство небольшим числом сверстников. Но главное состоит в том, что только в небольших группах каждый ребенок может определить для себя такое положение в совместной работе, при котором он способен приложить все свои знания, силы и способности, т.е. возникает возможность для каждого выделить свою роль в общей деятельности, в наибольшей степени адекватную его индивидуальным склонностям.

К числу важных моментов в организации детского сообщества относится разновозрастное построение контактных объединений школьников. Разновозрастный состав детских сообществ нивелирует обычно существующую в объединении сверстников тенденцию замыкаться в кругу групповых интересов. Ребенок испытывает влияние каждой такой группы и, занимая в ней определенное место, в то же время сам воздействует на окружающих, оптимизируя собственное развитие. Но этот путь реализуется лишь в многоплановой системе детского коллектива школы в целом, где в сложных структурных связях находятся контактные коллективы, разные по длительности существования, объему и содержанию деятельности [6, 74].

В общешкольном сообществе складывается совершенно особая психологическая ситуация. Наличие для детей разных возрастов и занятых разными видами деятельности общих интересов: общешкольные дела, взаимоотношения классов, групп, бригад, штабов, кружков - создает возможности для установления между детьми развернутых типов отношений. В частности общешкольное сообщество обеспечивает единство, дружбу, товарищество старших и младших школьников. Ежегодно обновляясь, общешкольное сообщество сохраняет в то же время свои законы, обычаи, традиции и требования. В этом отношении оно является постоянно действующей силой, помогающей создавать, стабилизировать, развивать интересы контактных коллективов. Чем больше выражены коллективные начала в общешкольном сообществе, тем прочнее спаяны контактные объединения детей; чем значимее, обширнее общая цель, зримее ее общественный характер, тем прочнее связи всех детских коллективов в их общей иерархии [6, 78].

Целенаправленная организация разветвленного детского сообщества обеспечивает наиболее благоприятные психологические условия формирования коллективистских качеств личности каждого ребенка. Коллективизм составляет одно из определяющих отношений личности в ее конкретной деятельности - творческое отношение к общественной делу, выражая потребность в деле, необходимом другим людям. Такую потребность нельзя сформировать в замкнутом

коллективе, акцентированном лишь на достижении своих целей, что таит опасность развития групповщины. Нередко дети, проявляя внутри своего коллектива отношения товарищества, взаимопомощи, ответственности, не демонстрируют качеств коллективиста за пределами своего коллектива. В чем причина слабой сформированности коллективистских качеств? В качестве одной из наиболее серьезных причин этого можно указать излишнюю замкнутость ребенка в коллективе.

Формирование детского сообщества: коллектива класса, ученической бригады, несомненно, способствуют воспитанию у детей определенных отношений к своему коллективу, внутри коллектива. Однако даже товарищеские отношения, отношения деловой независимости все же сами по себе не идентичны коллективистским качествам личности отдельных детей, составляющих коллектив. Коллективизм не может основываться лишь на делах своего коллектива, потому что быть коллективистом - значит болеть не только за дела своего коллектива. Главное в коллективизме - общественная ориентация деятельности, творческое отношение к любому другому человеку как к цели, а не как к средству деятельности [20, 314]. Поэтому формирование подлинно коллективистских качеств личности предполагает "абстрагирование" от дел и целей конкретного коллектива, связь этих дел и целей с более широкими задачами других коллективов, образующих общество, именно на этом пути у школьника формируется личная ответственность за общие дела. Следовательно, задача педагогов заключается в такой организации просоциальной деятельности в условиях детского сообщества, которая обеспечивает ответственное отношение детей к общему делу в широком плане. Именно в этом случае происходит становление личности ребенка, для которого общественное дело - потребность. Поэтому необходимо, развивая самоуправление детского коллектива, формировать отношения детей не только к цели данного коллектива (при сохранении ее конкретной значимости), но и к общему делу вообще.

Важнейшей формой формирования детского сообщества, создания сплоченного коллектива является участие школьников в жизненно важной для них совместной деятельности. В процессе деятельности развиваются творческие возможности учащихся, формируется их социальная активность, воспитывается общность интересов, нравственных и политических оценок, взаимопонимание. В процессе коллективной деятельности ребенок удовлетворяет свои потребности в общении с другим человеком. Кроме того, с ростом и развитием школьника у него постоянно появляются новые духовные потребности, которые он удовлетворяет, прежде всего, в общении с людьми и в разнообразной деятельности коллектива. Так как потребности и интересы детей очень разнообразны, то и деятельность коллектива должна быть разносторонней и богатой по своему содержанию. Н. К. Крупская предлагала включать детей в такую деятельность, которая вызвала бы у них коллективные переживания и постоянное стремление работать сообща. Опыт педагогической деятельности А. С. Макаренко показал, что детский коллектив совершенствуется и сплачивается не вообще в любой деятельности, а в той, которая составляет основное содержание его жизни. А. В. Луначарский в своих статьях и выступлениях неоднократно подчеркивал, что коллективная деятельность -- важнейшее условие воспитания личности, что организация различных праздников, концертов, спектаклей, все детское творчество должны представлять коллективное действие. Деятельность сама по себе не будет иметь должного воспитательного значения в создании коллектива и в развитии личности каждого школьника, если нет целенаправленного руководства ею, если не используются педагогически оправданные методы [30, 116].

При организации деятельности детского сообщества следует учитывать возрастные особенности детей и уровень развития коллектива. Так, младших школьников привлекают дела, в которых есть что-то яркое, необычное, которые соответствуют их желаниям и интересам. Но не всякая деятельность приносит ожидаемые результаты создания организованного коллектива. Прежде всего, учащимся должна быть понятна и интересна цель деятельности. Дети должны конкретно знать, чего они хотят достичь в результате совместной деятельности. Естественно, что, включаясь в ту или иную деятельность, школьники, особенно младшие, интересуются, для чего, с какой целью они выполняют различные задания [55, 126].

Учителя, классные руководители должны объяснить учащимся цель деятельности, добиться того, чтобы она была осознана каждым школьником и вызвала определенное отношение к предстоящей работе. Оптимальному развитию детского коллектива способствует такая деятельность, результаты которой имеют общественно полезный смысл. С большим удовольствием и интересом включаются младшие школьники в шефскую работу в детском саду, с желанием участвуют в ремонте книг в библиотеке, любят ухаживать за растениями на пришкольном участке. Школьников увлекают и обычные, казалось бы, «неинтересные» дела -- уборка класса, ремонт игрушек для детского сада, если ребятам ярко, доступно разъяснить общественный смысл цели их труда. В любом совместном деле школьникам надо дать почувствовать, что они являются участниками такого труда, результаты которого необходимы окружающим [20, 78].

Учитель, организуя общественно значимую деятельность, опирается на интересы детей, вносит элементы игры в ход работы. Постепенно учитель ставит новые, более усложненные цели деятельности учащихся, связывая их с деятельностью школьного коллектива и с жизнью всей страны.

Таким образом, разнообразная совместная деятельность и осознание каждым школьником цели деятельности являются основой создания и развития детского сообщества. Школьники включаются в общественную, художественную (эстетическую), учебную, трудовую, игровую, спортивно-туристическую виды деятельности. При этом учителя и классные руководители должны учитывать воспитательные возможности различных видов деятельности, объем и содержание для каждой возрастной группы.

С поступлением ребенка в школу ведущее место в его жизни занимает учебная деятельность. Младший школьник воспринимает этот вид деятельности как строго обязательный. Именно в процессе учебной деятельности в классном коллективе каждый ученик уже с I класса чувствует, что его успехи в учебе доставляют удовлетворение всему классу, а неудачи огорчают всех членов коллектива. Первый опыт коллективных отношений, коллективистических мотивов поведения ребята получают на уроке. Учебная деятельность должна строиться таким образом, чтобы она своим содержанием, методами обучения способствовала формированию организованного детского коллектива в классе. В связи с этим учебный процесс на уроке и в других организационных формах обучения носит коллективный характер, а каждый школьник воспринимает его как коллективную деятельность. В современной школе для организации коллективной познавательной деятельности в процессе обучения учителя могут использовать коллективную фронтальную работу, работу учащихся по группам. При любой форме коллективной деятельности на уроке учитель должен ставить перед школьниками общую цель деятельности и так строит процесс познания, чтобы от участия в нем каждого школьника зависел общий успех. Коллективная организация учебной деятельности дает возможность каждому школьнику проявить активность, принять участие в коллективном поиске ответа на поставленный вопрос. При этом дети чувствуют, что его личные знания, успехи в учебе способствуют повышению уровня знаний всего класса. Коллективное добывание новых знаний оказывает положительное влияние на развитие коллективистических отношений в классе, создает в нем доброжелательную атмосферу. Сплочению и организации классного коллектива способствуют все виды коллективной деятельности школьников. Многообразие видов деятельности ученического коллектива вызывает и многообразие отношений, в которые вступают дети в процессе коллективного сотрудничества [22, 37].

Одним из путей формирования детского сообщества является создание системы перспективных линий. Перспектива способствует движению детского коллектива вперед. Непрерывное движение коллектива вперед, постановка перед ним ярких и все более сложных перспектив способствуют созданию и развитию такого детского коллектива, в котором постоянно чувствуется влияние коллектива на личность. Следует начинать с постановки близких перспектив -- предстоящий выход

в подшефный детский сад, экскурсия в природу, изготовление игрушек для малышей. Близкие перспективы должны украшать каждый день пребывания ребенка в школе. По мере роста и развития коллектива, активного участия детей в разнообразной деятельности следует выдвигать перед школьниками более отдаленные перспективы -- средние и далекие. Стремление к главной перспективе -- окончанию школы является для ребенка стимулом всей его учебной деятельности. Для достижения этой дальней перспективы нужна целая система перспектив, которые определяют направление деятельности школьников, создают атмосферу радости, красоты в жизни детского коллектива. Таким образом, система перспективных линий является одним из путей создания детского воспитательного коллектива, она помогает сделать общественно значимую деятельность детей радостной и увлекательной[22,39].

В общем процессе сплочения детского сообщества большое значение имеют традиции. Наличие в коллективе традиций А. С. Макаренко считал показателем организованного коллектива. Если детский коллектив живет полной, содержательной жизнью, насыщенной систематической, общественно значимой деятельностью, обязательно имеются такие дела, за которые дети с интересом, большим желанием берутся ежегодно. Так, первоклассники с большим энтузиазмом участвуют в празднике «Проводы букваря» и т. п. Такие яркие, увлекательные дела, которые наиболее полно отвечают интересам школьников, перерастают в традиции [29, 21].

Традиция -- это хороший обычай, положительный опыт деятельности коллектива, передающийся из поколения в поколение. В современной школе сложилась целая система разнообразных традиций: «Встреча первоклассников», «Последний звонок», «Прощание с букварем», «Праздник урожая», «День птиц» и т. д. В школах, отдельных первичных коллективах имеется и целый ряд таких традиций, которые не привлекают своей яркостью, но несут в себе большие воспитательные ценности, например: «Все дела начинать в точно указанное время», «В нашей школе на уроки не опаздывают», «Каждому школьнику -- общественное поручение». В таких традициях проявляется уровень воспитанности коллектива, его требование к членам коллектива, общественное мнение. Рожденная опытом коллективной деятельности, традиция придает коллективу новые силы в его развитии. Традиции поддерживаются всеми членами коллектива, обогащаются новым содержанием.

Путей сплочения детского сообщества много, но при этом следует иметь в виду, что для создания подлинного сплоченного детского сообщества необходимо использовать не отдельные пути, а всю их систему. Детское сообщество должно жить полнокровной радостной детской жизнью, которая удовлетворяет жизненные потребности школьников [22, 41].

Ученический коллектив формируется не сразу, он проходит в своем развитии и становлении ряд этапов, или стадий. Становление и развитие коллектива, его переход от одной стадии развития к другой находятся в тесной взаимосвязи с тем, кто предъявляет требования в коллективе и как коллектив принимает эти требования. На первом этапе развития коллектива требования выдвигает в категорической форме учитель-воспитатель. На следующем этапе становления и развития коллектива вместе с педагогом требования к членам коллектива предъявляет созданный актив. Коллектив только тогда достигает наиболее высокого этапа своего развития, когда требования актива принимаются всеми школьниками, а сам коллектив может предъявлять требования каждому ученику. На этом самом высоком уровне развития коллектива каждый школьник предъявляет требования и к самому себе [22, 41].

Действительно, развитие детского сообщества и его сплочение первое время связано с системой требований, но подлинное движение вперед начинается с общественно значимой совместной деятельности. Требования характеризуют только внешнюю сторону развития сообщества, но они не могут вскрыть всех внутренних изменений, происходящих в детском сообществе при его переходе из одной стадии в другую. На каждом этапе развития сообщества необходимо видеть не только кем предъявляются требования, но и как изменяется отношение ребят к деятельности,

какую роль играет самоуправление в коллективе, какие происходят изменения в мотивах деятельности и поведения каждого из членов детского коллектива. В школу дети приходят, имея первоначальный опыт коллективной жизни, но новая обстановка в школе, новые требования к ребятам, наконец, новый для них вид деятельности -- учеба ставят ребенка в еще неясное для них положение первоклассника. Учитель имеет дело с неорганизованной группой школьников, объединенных общей учебной деятельностью.

На первом этапе развития сообщества учащихся учителю приходится устанавливать и объяснять ученикам общие требования к ним, режим труда и отдыха в школе, поддерживать четкий режим жизни в классе. Началом становления и развития детского коллектива является выдвижение перед школьниками общественно ценной цели их будущей жизни. В процессе общих дел выявляются школьники, которые проявляют инициативу, выполняя поручения учителя, заинтересованность всеми делами класса. Так постепенно выявляется актив класса.

На первом этапе формирования сообщества школьников деятельность учителя осложняется тем, что дети еще не имеют опыта общественной работы. Поэтому учителю приходится организовывать трудовые и общественные дела школьников и оказывать им постоянную помощь. Требования учителя к детям должны быть четкими и ясными, предъявляться последовательно, доброжелательно. Таким образом, в коллективе создается атмосфера взаимопонимания и радости в достижении пока еще небольших целей совместной деятельности. Именно на этой стадии развития коллектива, стадии самоутверждения, первоначального сплочения, проявляются противоречия между интересами отдельной личности и общими интересами коллектива. Но это явление в развитии детского коллектива не является постоянным. Основная функция учителя, классного руководителя на данной стадии развития коллектива -- организаторская.

Вторая стадия развития сообщества наступает тогда, когда в классе созданы органы коллектива и коллектив переходит к самоуправлению. Принципиальная особенность этой стадии развития коллектива заключается в том, что вместе с учителем организаторские функции в коллективе выполняют постоянные органы коллектива. Органы коллектива осуществляют руководство при непосредственном контроле и помощи со стороны учителя. Но уже младшие школьники многие дела могут организовать и выполнить самостоятельно. На этой стадии развития детского сообщества создаются реальные условия участия всех детей в управлении своей жизнью. Самая активная часть коллектива поддерживает указания и требования учителя, предъявляет эти требования к своим товарищам. Все ребята имеют возможность на октябрятском сборе, линейке, при передаче октябрятских поручений высказать свое мнение.

На второй стадии школьники учатся разнообразным способам самоуправления. В начальных классах учителя используют в работе памятки-инструкции для командиров октябрятских звездочек, библиотекарей, санитаров, игровиков, хозяйственников и т. д. Учитель вместе со старшекласниками-шефами проводит учебу актива, которая связана с реальными делами детского коллектива, воспитывает у активистов интерес к предстоящей деятельности. Коллектив на этой стадии развития укрепляется за счет совершенствования деятельности органов самоуправления. На втором этапе формирования воспитательного коллектива усложняется и его деятельность. Ценность этого этапа развития сообщества заключается в том, что все лучшие начинания, творческие и трудовые дела не только осуществляются при поддержке актива, но и поддерживаются самой активной частью коллектива. Неофициальный актив класса участвует в организации радостной, содержательной жизни коллектива. Органы коллектива и ребята-активисты являются главной опорой учителя, они создают общественное мнение в классе. Между учащимися устанавливаются коллективистические отношения, а у основной части школьников формируются устойчивые интересы к коллективной деятельности [36, 217].

На данной стадии развития усложняется характер внутриколлективных отношений, в классе заметны различные группы учащихся, наблюдается неравномерность нравственного развития

школьников. Поэтому задача педагога -- укрепить авторитет актива класса и усилить его положительное влияние на складывающиеся микроколлективы. Воспитательная функция педагога на втором этапе развития коллектива от организаторской переходит к оперативному повседневному руководству органами самоуправления и воспитанию актива. Учитель направляет деятельность актива, помогает ему установить дружеские контакты со всеми учащимися класса, учит тактично предъявлять требования товарищам. Свои требования к коллективу педагог предъявляет через актив учащихся. На второй стадии развития коллектива учитель при поддержке актива совершенствует систему складывающихся отношений, корректирует отношения между формальной и неформальной структурами коллектива [36, 219].

Третью стадию формирования и развития сообщества принято называть периодом расцвета коллектива. На этой стадии развития коллектива все его члены добровольно участвуют во всех видах деятельности, все являются активистами. Каждый школьник готов поступиться своими интересами ради интересов коллектива, его общественно значимой деятельности. В коллективе учащихся возникают общие оценки, имеется общественное мнение, которое отражает взгляды и требования большинства членов коллектива. Благодаря общественному мнению коллектив, ориентируясь на моральные требования общества, предъявляет требования к отдельным личностям. Такой коллектив знает каждого школьника, его интересы и стремления. Именно коллектив стимулирует всестороннее развитие каждого школьника, а в случае необходимости воздействует на личность, тормозит в ней отрицательные качества, направляет ее деятельность [36, 221].

На третьей стадии развития сообщества изменяются и мотивы деятельности. На первое место выступают идейно значимые, общественно ценные мотивы. Данный этап развития коллектива характеризуется подлинно коллективистическими, гуманистическими отношениями. На этом этапе создаются условия для подлинного развития каждой индивидуальности, каждого ребенка. Позиция учителя на данной стадии развития коллектива заключается в инструментовке отношений в коллективе, в изучении жизненной позиции каждого школьника.

Рассматривая стадии развития коллектива, как детского сообщества, можно заметить, что воздействие учителей на коллектив и на отдельных учащихся всегда тесно связано с воспитательной деятельностью самого коллектива. Педагогическое требование к учащимся предъявляется или через актив, или через весь коллектив. Такое параллельное воздействие на первой стадии развития коллектива использовать еще трудно. На второй стадии развития коллектива «параллельное действие» осуществляется через актив. На третьей стадии развития коллектива учитель воздействует на учащихся через коллектив. Процесс развития коллектива очень сложен, и в реальной жизни чаще всего нельзя увидеть резких границ между стадиями его развития.

На уроках в постоянном общении с учителем и сверстниками формируется сплоченность классного коллектива. На уроке взаимодействуют все основные элементы воспитательного процесса: цель, содержание, средства, методы, организация. Воспитывает весь процесс обучения на уроке, а не так называемые воспитательные моменты. Что же обеспечивает эффективность формирования сплоченности класса на уроке? Научность и идейность содержания урока, нравственно-эмоциональный заряд методов и приемов работы учителя, нравственная направленность личности учителя, его отношение к изучаемому материалу и др. [17, 64]

На уроке постоянно возникают определенные деловые и нравственные отношения между учащимися. Сообща решая общие познавательные задачи, поставленные перед классом, учащиеся общаются между собой, влияют друг на друга. Учитель предъявляет ряд требований, касающихся деятельности учащихся на уроке: не мешать остальным, внимательно слушать друг друга, участвовать в общей работе - и оценивает умение учеников в этом плане. Совместная работа школьников на уроке рождает между ними отношения, характеризующиеся многими

признаками, которые свойственны отношениям в любой коллективной работе. Это, прежде всего, отношение каждого участника к своему делу как к общему, умение согласованно действовать вместе с другими для достижения общей цели, взаимная поддержка и в то же время требовательность друг к другу, умение критически относиться к себе, расценивать свой личный успех или неудачу с позиции сведения структуры учебной деятельности. Для того чтобы эти возможности урока реализовать практически, учителю необходимо создавать в течение урока ситуации, в которых у учеников была бы возможность общения между собой: Видимо, несколько ослабить иногда излишние регламентацию поведения детей на уроке.

Общение детей возможно на всех уроках. Дети придумывают примеры, задачи, упражнения, и задания на определенное правило, задают их друг другу. Каждый может выбрать сам, кому он захочет задать вопрос или задачу по структуре учебной деятельности. Сидящие за одной партой взаимно проверяют ответы, полученные при решении задач и упражнений. Детям дается задание придумать задание, записать его на карточке, определить последовательности его выполнения. Потом карточки объединяются, получается общий задачник.

Учитель дает детям и такие задания, выполняя которые надо обязательно обратиться к товарищу. Урок, на котором дети испытывают удовлетворение и радость от успешно выполненной общей работы, вызывает совместные переживания учащихся, способствует сплоченности классного коллектива [32, 51].

Кроме того, домашние задания могут быть более эффективно использованы для решения воспитательных задач, если выполнение эпизодически поручать группе учеников. Характер заданий для домашней групповой работы иной, нежели для индивидуальной. Упражнения на повторение могут быть заданы в форме дидактических игр и практических заданий.

В формировании сплоченности детского сообщества особое место занимает вопрос развития нравственных качеств, составляющих основу поведения. В школьном возрасте ребенок не только познает сущность нравственных категорий, но и учится оценивать их знание в поступках и действиях окружающих, собственных поступков. Данный вопрос рассматривался в работах таких ученых как В.В. Хромов, Л.А. Матвеева, И.И. Лобанова, Л.А. Ретуш и многих других. В своих исследованиях они обращаются к формированию нравственных мотивов поведения, оценки и самооценки нравственного поведения.

Таким образом, формирование детского ученического сообщества в школе строится на принципе единства сознания и деятельности, исходя из которого формирование и развитие устойчивых свойств личности возможно при ее деятельном участии в деятельности коллектива [20, 227].

В младшем и среднем школьном возрасте учебная деятельность оказывает наибольшее влияние на развитие школьника, определяет появление многих новообразований (Божович Л.И., Конникова Т.Е.). Причем в ней развиваются не только умственные способности, но и общественно-нравственная сфера личности. В результате регламентированного характера процесса, обязательного систематического выполнения учебных поручений у школьника складываются внутригрупповые отношения. Во взаимодействии со средой и целенаправленными воспитательными влияниями школьник приобретает необходимый опыт общественного поведения.