

**И. Г. Доценко**

**МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ  
ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕТНИХ КАНИКУЛ ОБУЧАЮЩИХСЯ**



**Екатеринбург  
РГПУ  
2023**

Министерство просвещения Российской Федерации  
ФГАОУ ВО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет»

**И. Г. Доценко**

**МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ  
ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕТНИХ КАНИКУЛ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Монография

Екатеринбург  
РГППУ  
2023

УДК 371.217.3  
ББК Ч420.058.582  
Д71

**Доценко, Ирина Георгиевна.**

Д71      Методология, теория и технологии организации летних каникул обучающихся: монография / И. Г. Доценко. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2023. 174 с.  
ISBN 978-5-8050-0640-2

Педагогика школьных каникул многогранна. Самая популярная и массовая форма детского отдыха – оздоровительный лагерь. В монографии рассматриваются генезис и парадигмы организации жизнедеятельности в детском лагере. Основной акцент сделан на создании условий для образовательного отдыха. Разрабатывается концепция неформального образования, позволяющая актуализировать педагогическую компоненту каникул обучающихся.

Предназначена студентам, готовящимся к педагогической практике в детском лагере, организаторам каникул обучающихся.

УДК 371.217.3

ББК Ч420.058.582

Рецензенты: доктор философских наук, профессор А. Г. Кислов (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»); кандидат педагогических наук, доцент Е. М. Подгорных (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0640-2

© ФГАОУ ВО «Российский  
государственный профессионально-  
педагогический университет», 2023

## Оглавление

Введение .....	5
Глава 1. Педагогические проблемы организации каникул обучающихся.....	7
1.1. Генезис педагогики школьных каникул.....	8
1.2. Парадигмы формирования культуры организаций отдыха и оздоровления детей .....	16
1.3. Культура детского сообщества и культура детского лагеря .....	26
Выводы по первой главе .....	37
Глава 2. Методологические основы неформального образования .....	39
2.1. Сущность неформального образования: феноменологическое исследование.....	39
2.2. Бинарность неформального образования и социально-педагогической деятельности.....	50
2.2.1. Дискуссия о предмете социальной педагогики .....	50
2.2.2. Сущность социально-педагогической деятельности .....	56
2.2.3. Социально-педагогические идеи управления как детерминанты развития неформального образования .....	61
Выводы по второй главе .....	67
Глава 3. Социально-педагогическая концепция неформального образования в детском оздоровительном лагере .....	69
3.1. Закономерности и специфика неформального образования .....	69
3.2. Проектирование содержания неформального образования в детском оздоровительном лагере.....	80
Выводы по третьей главе .....	103
Глава 4. Технология развития неформального образования в детском лагере .....	105
4.1. Разработка оргпериода смены в детском лагере с точки зрения концепции неформального образования .....	105

4.2. Подготовка руководителей детских оздоровительных лагерей и детских групп к развитию неформального образования.....	116
4.3. Развитие неформального образования в детском оздоровительном лагере: включенное наблюдение .....	125
Выводы по четвертой главе .....	139
Заключение.....	141
Библиографический список.....	143
Приложение 1. Технология изучения познавательных интересов детей .....	165
Приложение 2. Опросник для определения эффективности управления каникулярным детским объединением в социально-педагогическом аспекте (удовлетворенность детей жизнью в ДОЛ).....	166
Приложение 3. Опросник-мотиватор неформального образования ....	170

## Введение

Современное общество, отличающееся постоянно меняющимися технологиями и условиями жизни, предполагает непрерывность образования: учение всегда (*lifelong learning*) и везде (*lifewide learning*). Не только школьные уроки и внешкольные кружки, но и свободное время детей становится временем образования. Стремление к обучению в каникулярное время появляется у школьников, желающих расширить знания по общеобразовательным предметам, совершенствовать свои организаторские способности, пробовать себя в деятельности, которая в перспективе станет профессиональной. Поскольку не все дети связывают лето с образованием, наполнить свободные часы ребенка развивающими занятиями призваны организации, обеспечивающие каникулярный отдых.

Между тем существующие детские оздоровительные лагеря (ДОЛ), по нормативным документам «организации отдыха и оздоровления детей» (ОООД), зачастую функционируют только как индустрия праздника и заботы о здоровье. Неудовлетворенность детей и их родителей такой ситуацией вызвала к жизни процессы, призванные усилить образовательное содержание детского отдыха. Реализация востребованных практикой задач генерирует спрос на научные исследования в педагогике детского лагеря.

Образовательный отдых может быть обеспечен посредством различных видов образования. Формальное, т. е. стандартизированное, образование в детском лагере продолжает или дополняет школьный учебный процесс; неформальное образование, допускающее добровольный выбор, но предполагающее наличие планов и фиксированное время, разворачивается в кружках, секциях и студиях. В организациях отдыха и оздоровления детей есть и специфический, в большей мере присущий организациям именно такого типа, вид образования – неформальное образование, которое происходит повсеместно: и во время исследовательских проектов, стартовавших в школе, и в кружках и секциях, и в повседневной жизни. Активизирует неформальное образование детей социально-педагогическая деятельность руководителей, которыми в детском лагере являются не только директор и его заместители, но и педагоги как руководители детских групп. Свободному образовательному процессу способствует взаимодействие по поводу решения проблем, побуждение к творчеству, и, как частный случай, к нормотворчеству, постановка перед личностью значимых задач, а также поддержка индивидуального развития и самоопределения.

Существует множество профильных детских оздоровительных лагерей, образовательные программы которых аналогичны программам организаций дополнительного образования. Система деятельности таких ОООД неоднократно становилась предметом педагогических исследований. Многофункциональные лагеря отдыха и оздоровления могут стать образовательными за счет активизации в них неформального образования. Именно этот вид образования является особенностью педагогики детского лагеря. Однако неформальное образование исследовано недостаточно, особенно применительно к каникулярным организациям.

В настоящее время (по инерции, с модели пионерского лагеря) цели детского лагеря направлены на создание временных коллективов (временных объединений). Если миссией детского лагеря становится обеспечение культурных запросов детей посредством активизации неформального образования в детском обществе, то изменяется вся логика организации жизнедеятельности детей. Обоснование образовательной миссии организаций отдыха и оздоровления детей и технологии развития неформального образования рассматриваются на страницах монографии.

Ведущие идеи исследования заключаются в следующем.

Неформальное образование – самостоятельное, незапрограммированное продвижение человека в культурном развитии, в совершенствовании индивидуальных способностей и интересов; в организованном пространстве детского лагеря может быть направляемым и проектируемым.

Методологией неформального образования в детском оздоровительном лагере являются философия образования немецкого мыслителя рубежа XIX–XX вв. Пауля Наторпа и теории личностно ориентированного управления XX–XI вв.

В книге дается обоснование миссии ОООД и предлагаются технологии активизации неформального образования, позволяющего организовать детскую жизнь на основе воплощенных в технологиях современного управления принципов социальной педагогики (в трактовке П. Наторпа).

Практическая значимость настоящей монографии состоит в том, что ее материалы находят применение в организации отдыха детей и подростков. Содержание работы стало и может служить в дальнейшем основой для обучения руководителей детских оздоровительных лагерей. Оно нашло отражение в образовательных программах Российского государственного профессионально-педагогического университета.

## **Глава 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ КАНИКУЛ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Самая популярная и массовая форма организованных школьных каникул – детские лагеря, согласно нормативным документам – организации отдыха и оздоровления детей. ОООД – это «детские оздоровительные лагеря (загородные оздоровительные лагеря, лагеря дневного пребывания и другие), специализированные (профильные) лагеря (спортивно-оздоровительные лагеря, оборонно-спортивные лагеря, туристические лагеря, лагеря труда и отдыха, эколого-биологические лагеря, технические лагеря, краеведческие и другие лагеря), оздоровительные центры, базы и комплексы, иные организации, независимо от организационно-правовых форм и форм собственности, основная деятельность которых направлена на реализацию услуг по обеспечению отдыха детей и их оздоровления» [159]. В вышеприведенных строках Федеральный закон регламентирует в качестве «организаций отдыха и оздоровления детей» различные структуры, для обозначения которых чаще используют словосочетания «детский оздоровительный лагерь» или «летний детский лагерь». В последние годы многие детские лагеря открывают свои двери для школьников не только летом, но и во время каникул в течение года, поэтому входит в употребление термин «каникулярные детские лагеря». Все приведенные названия мы используем как синонимы, оставляя приоритетным словосочетание «детский лагерь». Различия организаций связаны не с названиями, а с исторической обусловленностью (п. 1.1) и парадигмой формирования культуры сообщества (п. 1.2).

Загородные детские лагеря – автономные структуры. Их функционирование и развитие можно рассматривать в различных контекстах: социологическом, экономическом, социально-психологическом, лечебно-педагогическом, социально-культурном и др.

Наше исследование рассматривает образовательные возможности каникулярных объединений. Поэтому необходимо изучить особенности культуры детского лагеря, в которой может проявиться «созидательное творчество педагога, руководителя самодеятельного объединения или организатора досуга ... вовлекающих в мир культуры новых и новых людей» [9, с. 65] (п. 1.3).



## 1.1. Генезис педагогики школьных каникул

Для организации детей в каникулярное время в разные годы появлялись различные структуры. Практическая педагогика постепенно выходила на теоретический уровень. И сегодня можно констатировать, что педагогика каникул в нашей стране пережила два исторических этапа. Первый этап связан с созданием летних школьных колоний – с 1881 г. по 1925 г., второй – с образованием пионерских лагерей для отдыха и оздоровления школьников. С 1925 г. этот этап, несмотря на изменения политического и идеологического курса на государственном уровне, продолжается в какой-то мере и по сей день. Постановлением Секретариата ВЦСПС от 11.05.1990 г. № 7–21 «пионерские лагеря» были переименованы в «детские оздоровительные лагеря».

Каникулярные объединения изначально возникли как «летние детские (школьные) колонии», как реализация идеи поддержки: предоставление возможности детям, живущим в городе, провести время в деревне. Как отмечает И. Е. Мейзель, летние школьные колонии впервые организовало в 1850 г. Евангелическое общество в Санкт-Петербурге и Прибалтийском крае, однако широкое распространение колоний началось с того времени, когда 25 лет спустя они появились в Швейцарии, где в 1876 г. цюрихский пастер В. Бюон создал школьную колонию.

Помимо оздоровления жизнь в колониях способствовала расширению кругозора воспитанников. Педагоги надеялись, что впоследствии дети, побывавшие в колонии и усвоившие хорошие привычки в общении, будут примером для прочих школьников. Надо отметить, что колонии предназначались для бедных детей, постоянная среда жизнедеятельности которых негативно влияла на их поведение.

«Обыкновенно детей, в количестве от 30 до 80, отправляют в какую-нибудь хорошую здоровую местность, где они размещаются в одном или нескольких примыкающих друг к другу домиках. Надзор за детьми поручается специально приглашенным для этой цели воспитателям-учителям» [246, с. 103]. Кроме таких колоний «цюрихского типа» широкое распространение в Европе получили полукolonии, называемые также городскими колониями. Речь идет о загородных прогулках, устраиваемых для городских детей, где помимо выхода за пределы населенного пункта экскурсанты получали скромный завтрак

на какой-нибудь ферме, познакомились с природой, играли. Такие путешествия закаляли детей, обогащали новыми знаниями, расширяли их кругозор, учили ценить и любить красоту природы. Как вариант полукolonий работали «лесные места для отдыха», «дневные санатории в лесу», «лесные школы». В разной мере все варианты колоний прижились на российской почве.

Не приглянулся отечественным педагогам начала прошлого века лишь популярный у англичан вид колоний – детские лагеря (*camps*). Эти детские поселения представляли собой маленькие военные лагеря. Большую часть дня дети посвящали военным упражнениям и маршировке, остальное время уходило на уборку, еду и молитву. «Других запросов в детях, очевидно, не возбуждают», – сетовала М. М. Штейнгауз. Далее она делала вывод: «Мы не перенесли бы этих лагерей на нашу русскую почву. К физическому и духовному развитию, к укреплению воли необходимо стремиться. Но для этого нужны иные, более подходящие для детского возраста средства, ведущие к общему развитию духа и тела ребенка, ведущие к формированию человека, а не воина-солдата» [246, с. 108].

В отчетах о деятельности детских колоний в России представлены следующие средства развития ребенка [54, 58, 110, 119]:

- разнообразный состав детей;
- семейный характер жизни (при постоянном надзоре допускается большая непринужденность и свобода);
- педагоги демонстрируют теплое отношение к делу, терпение, способность привязать к себе детей;
- в колонии царит атмосфера тепла и добра;
- жизнь детей строится на полном самообслуживании;
- общие собрания в колонии позволяют сделать детей активными участниками жизни, развивают у них чувство ответственности.

Почти в каждой цитируемой строчке описывается жизнь детей и опыт, который пригодится им в будущем. С. Т. Шацкий и А. У. Зеленко на примере созданной ими колонии в книгах и статьях позднее подведут итог многолетним поискам своих коллег – опыт «бодрой жизни». Результат пребывания детей в колонии, с их точки зрения, не просто приобретение «хороших привычек», а «проявление творческой силы», воспитание же «есть организация детской жизни» [239, с. 55].

С. Т. Шацкий и А. У. Зеленко, построив своего рода живую, жизненную лабораторию, где изучались в условиях летней колонии детская душа с ее запросами и пути ее воспитания, пришли к следующему выводу: «Задача правильной работы с детьми состоит в том, чтобы дать разумный выход детским инстинктам, не притупляя ни одного из них» [241, с. 58]. Создать детям простор для общительности, предоставить возможности удовлетворить их потребности созидания, исследования, обеспечить условия для проявления детского творчества возможно, как считают педагоги, если будут организованы пять элементов детской жизни: детский труд, детская наука, детское искусство, игра, самоуправление. Вот примеры педагогических наблюдений и выводов С. Т. Шацкого [240, с. 197–264]:

- детский труд не являлся средством научиться обслуживать себя, а имел прежде всего роль, организующую нормальное детское сообщество;
- нужно работать с детьми, все время внимательно их изучая;
- готовясь к работе летом, важно ознакомить детей с планом жизни их колонии;
- необходимо выбить из сознания, что руководитель – учитель, он должен быть старшим товарищем детей, и потому в таком учреждении надо мыслить не общество детей, а общество детей и взрослых;
- главное в работе с детьми – это умение искать, способность расти вместе с учреждением, необыкновенный подъем в работе: зачатки творческой силы существуют почти у всех, у маленьких и больших людей – надо лишь создать для проявления ее подходящие условия;
- руководители должны быть членами колоний, подобно детям, но они в то же время регулируют общую жизнь и изучают ее, чтобы самим не стоять на месте, вводить все новые и новые пути для совершенствования нашей жизни.

Насколько важны все эти, на первый взгляд, простые организационные условия, педагогическое сообщество убедилось, прочитав отчеты о деятельности колоний в более позднее время. В частности, был предоставлен отчет о работе московских летних колоний за 1919 г. В послереволюционные годы из-за продовольственного кризиса в Москве увеличилось количество колоний и отправляемых в них детей, соответственно, несколько снизились требования, предъявляемые к педагогам. В результате во многих учреждениях «...не было правильных занятий с детьми. Руководители, очевидно, не в достаточной степени

освоились с мыслью, что летняя колония – не только дача или питательный пункт, но и школа» [118, с. 28].

Мы остановились здесь только на организации детских колоний, но полукolonии, в какой-то мере соответствующие нынешним лагерям дневного пребывания детей, действовали в подобных условиях: насчитывали небольшое количество детей в расчете на одного педагога, вводили обязательный труд, самоуправление.

В начале XX в. в мире появился еще один вид организованного детского отдыха – скаутские лагеря. Английский военный Р. Баден-Пауэлл в 1907 г. организовал на острове Броунси первый лагерь для мальчиков-скаутов. Каждый из 22 мальчиков «должен был научиться жить в лесу, довольствоваться малым, быть наблюдательным, выдержанным, дисциплинированным, воспитать в себе готовность к помощи другим, патриотизм» [198, с. 10]. В России лагеря как основная форма деятельности скаутской организации тоже возникли и просуществовали с 1909 г. по 1926 г., уступив, в свою очередь, место пионерским лагерям. В первый период своего существования пионерские лагеря действовали аналогично скаутским, когда отряд весь год готовился к лагерю-походу или лагерю стационарному, но полностью самостоятельному и самодеятельному.

Постепенно в советское время большая часть пионерских лагерей стала профсоюзными пионерскими лагерями. Все дети были членами пионерской организации, что позволяло за основу программы лагеря брать положения Марша Всесоюзной пионерской организации (ВПО) и создавать отряды как основную структурную единицу лагеря. Марш ВПО – комплексная программа гармоничного развития личности. Благодаря этому даже при отсутствии в каждом лагере страны подготовленных вожатых летний отдых детей удерживался в культурных рамках. Однако так необходимое для развития личности самоуправление становилось все более формальным.

Педагогика пионерского (оздоровительного) лагеря базируется на том, что за период проведения лагерной смены создаются временные коллективы (объединения), с которыми связывают особые условия развития личности:

- лучшее понимание ребенком себя и своих возможностей;
- освоение детьми новых социальных ролей и новых видов деятельности;
- реализация активности, инициативы и самостоятельности детей.

Временный коллектив (временное объединение) можно определить как сообщество детей и педагогов, кратковременное автономное существование со сборным составом и четко обозначенной функциональностью. Такое определение обобщает исследования временных коллективов, в которых изучались следующие аспекты:

- психолого-педагогические условия жизнедеятельности детей во временных коллективах (Ю. В. Бураков, К. Н. Волков, О. С. Газман, Т. Н. Говорун, П. Н. Дербенев, Л. Н. Кленевская, И. Н. Травинин и др.);
- особенности нравственного и трудового воспитания детей (П. Н. Дербенев, А. Н. Тубельский);
- формирование активной жизненной позиции детей (В. Д. Иванов);
- динамика коллективообразования (А. Г. Кирпичник);
- влияние лидера на временный коллектив (К. Н. Волков);
- формирование динамики межличностных отношений (Т. В. Говорун);
- особенности самореализации старшеклассников во временном коллективе (В. П. Ижицкий);
- педагогические основы профессиональной подготовки отрядных вожатых (С. И. Панченко);
- средства реализации личностного подхода (Н. А. Едалина);
- система воспитательной деятельности (М. Б. Коваль).

Вышеназванные авторы доказали, что особенностями временного коллектива являются кратковременность существования (максимальный срок существования временных коллективов не превышает, как правило, 40–45 дней), сборность состава (объединены учащиеся разных классов, школ, районов, иногда регионов, ранее не знавшие или почти не знавшие друг друга), автономность (четко обозначенное пространство жизнедеятельности), четко обозначенная функциональность (коллектив создается преимущественно для выполнения определенной общественно значимой деятельности), повышенная коммуникативность (высокая интенсивность значимого общения), оптимальные условия для педагогического управления, позволяющие создать благоприятную среду для воспитания детей и подростков [61].

Системообразующим компонентом воспитания в пионерском лагере всегда были ценности, которые пионеры принимали (по крайней мере, формально), вступая в организацию добровольно. В конце XX в., когда пионерская организация заканчивала свое существование как

массовая всесоюзная организация, руководителям детского движения важно было сохранить ценностный аспект взаимодействия детей и найти новые основания для коллективообразования.

В октябре 1989 г. во Всесоюзном пионерском лагере «Артек» проходила конференция, в центре внимания которой было обсуждение проблем детских коллективов. Для нас поиск альтернативы коллективной организации жизни детей в лагере начался именно с этой конференции. Мы сделали ставку на педагогику интереса. Параллельно группы ученых стали вести исследования, направленные на формирование коллективных ценностей через игровой сюжет: за основу организации жизни в лагере берется легенда, согласно которой предлагается система индивидуальной и коллективной деятельности. Иногда игровой сюжет позволяет выстраивать многоуровневое взаимодействие, но чаще всего создается своеобразная игровая оболочка (игровой формат смены), в которой протекает взаимодействие только на уровне отряда и отсутствует индивидуальный выбор.

За 25 послепионерских лет в педагогической и социокультурной практике закрепились и другие формы организации временных объединений:

- профильные смены;
- ролевые игры с саморазвивающимся сюжетом (такие смены предлагают ДОЛ, имеющие сильных игротехников).

Но предпочтение практиков осталось на стороне игрового формата смен. Нужно признать, что само название каникулярных лагерей – ОООД – не способствует поиску альтернативы игровому формату.

Летние детские лагеря с 1998 г. стали называть организациями отдыха и оздоровления детей, сделав акцент на категориях «отдых» и «оздоровление». Однако направленность данных структур на работу с детьми предполагает образовательную компоненту, доля которой в различные годы и в различных организациях варьируется.

Миссия детского оздоровительного лагеря была неоднозначна во все времена. Не только ради здоровья открывались раньше и открываются сегодня многофункциональные каникулярные структуры: летние детские колонии, пионерские лагеря, детские центры отдыха. Летние школьные колонии, получившие широкое распространение в России к концу XIX в., патронировались и врачами, и педагогами. Первые искали способы укрепления здоровья и закаливания детей, вторые – способы организации жизнедеятельности, улучшающей дет-

ские нравы. На протяжении XX в. сложилась система летнего отдыха, где приоритет медицине был отдан в санаториях, а педагогике – в пионерских лагерях. Массовая практика последних лет демонстрирует, что образовательная парадигма каникулярных детских объединений отстывает либо перед жестким регламентом СанПиНов, либо перед «индустрией» развлечений и праздников. Одна из причин такого дисбаланса кроется, как уже говорилось, в самом названии структур, создаваемых на летний период для детей. основополагающий нормативный документ содержит следующее определение: *отдых детей и их оздоровление* – совокупность мероприятий, обеспечивающих развитие творческого потенциала детей, охрану и укрепление их здоровья, профилактику заболеваний у детей, занятие их физической культурой, спортом, туризмом, формирование у детей навыков здорового образа жизни, соблюдение ими режима питания и жизнедеятельности в благоприятной окружающей среде при выполнении санитарно-гигиенических и санитарно-эпидемиологических требований [159].

В постпионерскую эпоху, а также в современных условиях требования к организации летнего детского лагеря устанавливаются в основном СанПиНы. Контроль за выполнением требований осуществляется не только санэпидемстанциями, но и различными государственными и общественными ведомствами. В частности, каждый год проводятся социологические исследования, публикуются аналитические отчеты о работе детских оздоровительных лагерей. Исчерпывающие данные приведены в Докладе Уполномоченного по правам ребенка по проблемам доступности детского летнего отдыха и оздоровления (30.10.2013 г.): «...по информации субъектов РФ, в 2013 г. должно было быть задействовано 52 тыс. организаций отдыха и оздоровления детей, в том числе 2 489 загородных оздоровительных лагерей. Большую часть из них составляли лагеря дневного пребывания – 42,9 тыс., 2 467 – загородные лагеря. Во время оздоровительной кампании 2013 г. отдохнули 7 млн 417 тыс. детей» [60].

Минобрнауки России в феврале 2013 г. провело всероссийский социологический опрос семей о результатах детского отдыха на предмет ожиданий и их оправданности. «84 % опрошенных ожидали укрепления здоровья детей, 72 % – развития нравственных качеств, приучения к правилам поведения и общения со сверстниками, 56 % – получения новых знаний. <...> Выше всего, 4,2 балла по пятибалльной шкале, родители оценили то, что их дети приобрели навыки общения, 4,1 бал-

ла – это уровень тех педагогических работников и вожатых, с которыми они общались, 4 балла – это безопасность, но ниже всего – 3,8 – это уровень воспитательной работы и уровень комфорта пребывания» [60].

Данные, приведенные в Докладе, показывают, что сложившаяся система детского отдыха перестает отвечать запросам общества. Сегодня востребован образовательный отдых – «отдых по образовательным программам, не требующим получения лицензии и не являющимся школьными предметами, цель которых – развитие личности и здоровья ребенка в каникулярный период» [158].

В современной практике организованного детского отдыха необходимость развивающей компоненты обозначена различными терминами. Кроме «образовательного отдыха» используют термины «развивающий досуг», «анимация» и пр. Каникулярное время детей – время свободное, досуговое. В античности считалось, что «досуг – необходимое предварительное условие для занятий научным трудом и наслаждения искусством. Радость досуга не в бездельи, а в отсутствии жесткой необходимости зарабатывать на жизнь» [84, с. 193]. Сегодня досуг рассматривают шире: это «часть социального времени личности, группы или общества в целом, которая используется для сохранения, восстановления и развития физического и духовного здоровья человека, его интеллектуального совершенствования» [95, с. 35].

Гуманизировать свободное время призвана идея анимации, получившая широкое распространение в Европе. Она определяется швейцарскими специалистами как «сознательная деятельность, направленная на развитие и изменение социального общения людей, общественных структур и совершенствование условий для действий отдельных индивидов и социальных групп с целью более полной реализации потенциала разносторонних человеческих возможностей» [5, с. 232].

В таком понимании термины «досуг» и «анимация» синонимичны «образовательному отдыху» и отражают современные реалии – непрерывность образования (*lifelong learning* и *lifewide learning*). Для достижения образовательного эффекта в ДОЛ используют различные способы:

- формальное обучение. В лагере, как в школе, организуются учебные занятия, которые могут продолжать стандартизированное содержание активными методами. Кроме того, в форме школьных уроков осваивается содержание, выходящее за рамки школьной программы. Примером такого обучения является программа «Курс интерактивных



занятий по профилактике детского травматизма и формированию культуры собственной безопасности «Универсальный код безопасности»», созданная коллективом Координационного центра социальной поддержки молодежи (Н. А. Дулесова, Н. А. Сидорина, М. В. Устинов). Программа нацелена на формирование у детей стойких навыков безопасного поведения в различных экстремальных (внештатных) ситуациях и умений оказывать себе и окружающим первую помощь. Авторы программы подчеркивают, что «все занятия строятся в соответствии с общими закономерностями построения урока» [178];

- неформальное (дополнительное) образование. Программно-вариативный принцип построения смен в ДОЛ позволяет детям осваивать интересующие их сферы деятельности под руководством специалистов системы дополнительного образования. Формы реализации программ дополнительного образования – кружки, секции, профильные отряды и профильные смены. Популярны в последние годы профильные смены технической направленности: инженерная школа (ДОЛ «Таватуй» и ДОЛ «Гагаринский» в Свердловской области, «КОМПЬЮТЕРИЯ» в Тверской области). Многие организаторы выбирают экологический, спортивный, лидерский профили. Некоторые организации дополнительного образования детей (ОДО) преобразуются в образовательные центры-комплексы, одним из структурных подразделений которых становится детский лагерь, куда переносится на каникулярное время вся деятельность ОДО;

- неформальное образование. Разворачивается без специально созданных образовательных программ. На такое образование работает сама система детского лагеря. Приоритетным вопросом при развитии неформального образования становится вопрос формирования культуры ДОЛ.

## **1.2. Парадигмы формирования культуры организаций отдыха и оздоровления детей**

Детский лагерь – место коллективного отдыха, поэтому доминирующим вопросом организации детской жизни является следующий: как обустроить проживание, деятельность и общение большой группы детей, чтобы их взаимодействие не только укладывалось в рамки культурной нормы, но и способствовало личностному развитию.

Исследования психологов и социологов (В. Вунд, Г. Лебон, С. Сигеле, Г. Тард, З. Фрейд и др.) доказали, что, когда человек испытывает на себе влияние достаточно большой социальной общности, внутренне не организованной, в его поведении в большей степени проявляется то общее, что свойственно данной группе, и в гораздо меньшей степени то, что составляет его собственную индивидуальность. Причины и следствия обезличивания (деиндивидуализации) обобщены Р. С. Немовым [154]:

- ситуационные причины деиндивидуализации: анонимность, высокий уровень эмоциональной возбужденности, сосредоточенность внимания человека не на собственном поведении, а на том, что происходит вокруг;

- социально-психологические состояния, ведущие к усилению деиндивидуализации, уже возникшей в силу указанных причин: высокая сплоченность группы, в которой оказался индивид, ее единство, сниженный уровень самосознания и самоконтроля индивида;

- следствия деиндивидуализации: проявление импульсивного поведения, возросшая чувствительность к внешним воздействиям, повышенная реактивность, неспособность управлять собственным поведением, пониженный интерес к оценкам окружающих людей, неспособность взвешенно оценивать и разумно планировать свое поведение.

Детский (подростковый, молодежный) каникулярный лагерь – автономная организация, где вероятность негативных реакций группы на личность достаточно высока. Поэтому с момента возникновения летних лагерей и до настоящего времени главным является вопрос: как управлять детскими группами, чтобы в сообществе сверстников утверждались культурные ценности?

Мы полагаем, что все приведенные выше образовательные практики детского лагеря можно идентифицировать как две парадигмы формирования культуры организации.

Современный энциклопедический словарь определяет парадигму как «исходную концептуальную схему, модель постановки проблем и их решения, методов исследования, доминирующую на определенном историческом периоде в научном сообществе» [211, с. 427]. По отношению к методологии науки данное определение конкретизировал в своей работе Т. Кун: он соотносит понятие «парадигма» с понятиями

«система» и «структура», выводя парадигму на первый план. Парадигмой Т. Кун называет «”дисциплинарную матрицу”»: ”дисциплинарная” потому, что она учитывает обычную принадлежность ученых-исследователей к определенной дисциплине; ”матрица” – потому, что она составлена из упорядоченных элементов различного рода, причем каждый из них требует дальнейшей спецификации» [113, с. 233].

К компонентам, составляющим матрицу, Т. Кун относит [113, с. 233–240]:

- символические обобщения, т. е. выражения, которые используются членами научной группы без сомнений и разногласий. Эти обобщения иногда выступают как законы;
- общепринятые предписания, которые можно изобразить как убеждения в специфических моделях;
- ценности;
- образцы, или признанные примеры.

Количество компонентов этим не ограничивается и может определяться каждым исследователем самостоятельно. Принципиально и то, что Т. Кун вкладывает в слово «парадигма» социальный смысл: вокруг парадигмы складывается научное сообщество. *Формирование культуры организации парадигматически выстраивается таким образом: понимание миссии организации, доминирующая идея культуры организации, законы и принципы, методы и технологии, компетенции руководителей организации и детских групп, реализующих методы и технологии* (рис. 1).

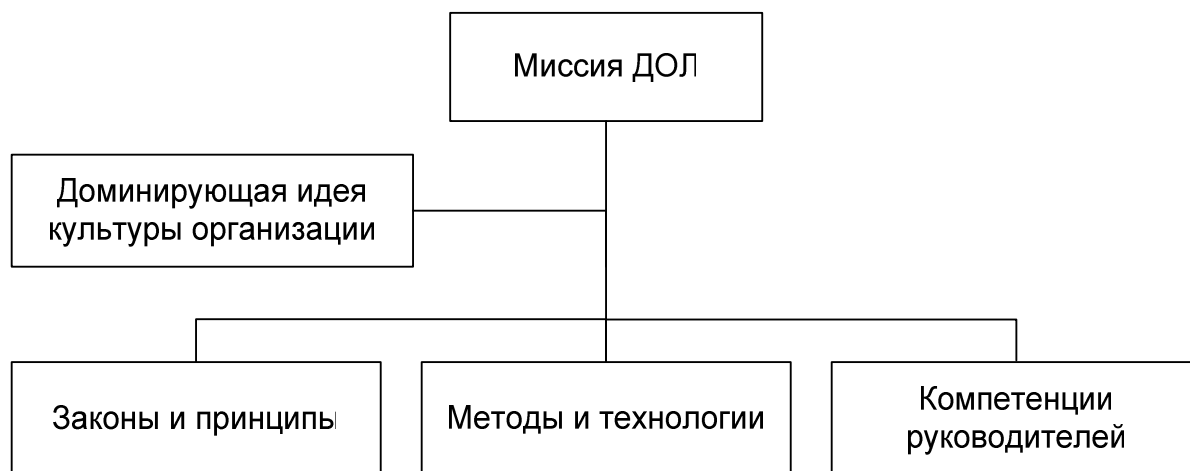


Рис. 1. Парадигма формирования культуры ДОЛ

Мы уже показали, что цели создания лагеря всегда обозначались с помощью категорий: воспитание, образование, организация детской жизни, организация досуга, – и никто не оспаривал предполагаемого в результате личностного развития.

Подходы к организационной культуре ДОЛ различны. Организационная культура – «система символических посредников, направляющих и ограничивающих активность членов организации; совокупность базовых представлений, разделяемых большинством членов организации или ее активным ядром, которые служат средством внутренней регуляции и программирования организационного поведения индивидов или группы на символическом уровне» [253, с. 120].

Культура организации может рассматриваться по отношению к любому предприятию или учреждению как постоянная или временная, сознательно выработанная или имманентная установка. В данном случае нас интересует, на каких основаниях формируется и в каком контексте существует культура организации отдыха и оздоровления детей.

Если целью считать формирование такой культуры организации, которая будет давать возможность детям и педагогам ориентироваться на культурные образцы, влиять на них, создавать их, то важным становится вопрос: кем и как культурные ограничения установлены. Чтобы стать системой «символических посредников», культура детского лагеря как специфической «летней» организации сама должна быть кем-то привнесена и опосредована. Но чем больше посредников между человеком и культурой, тем сложнее воспринимать и интерпретировать ее оригинальные смыслы, преимущества и достижения. Здесь возникает вопрос о своего рода конвенциональности (условности) культуры ДОЛ.

Необходимо учитывать, что культура как таковая искусственна, создана человеком, в отличие от природной среды, и ее восприятие, связано с этими правилами, условностями, конвенциями. Если договоренности в нашем случае существуют заранее (до заезда детей в лагерь) и определены законами детской организации или игровым сюжетом, то парадигма управления (не по названию, а по сути) является конвенциональной.

Если руководители лагеря надеются на то, что детско-взрослое сообщество само определит нормы жизни и будет им следовать, то

речь идет о парадигме либеральной (рис. 2). Такое название подчеркивает свободное и естественное включение ребенка в социально-культурное взаимодействие.

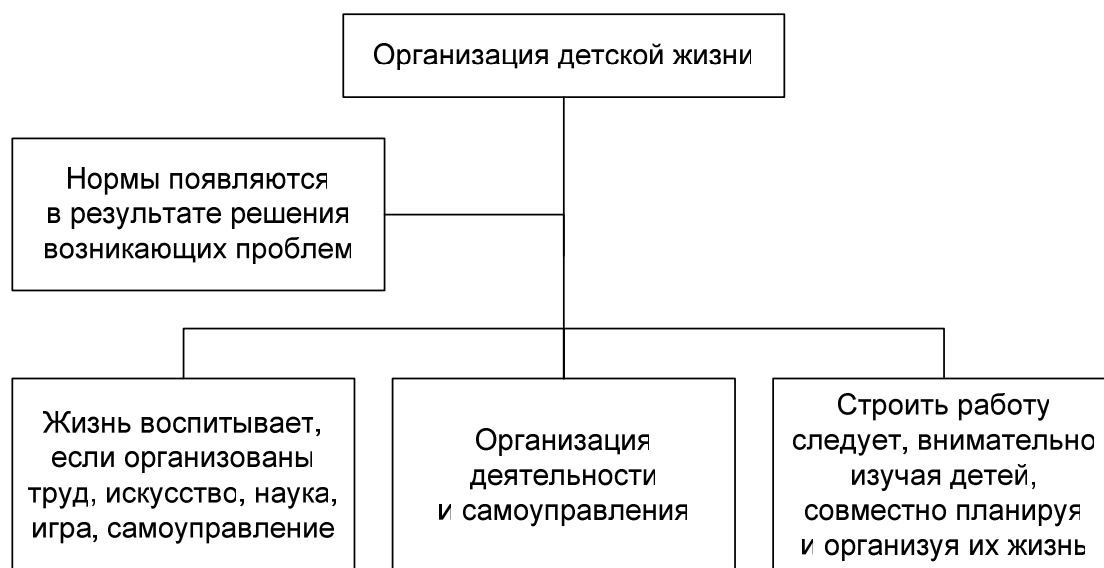


Рис. 2. Либеральная парадигма формирования культуры ДОЛ

Полагаем, что парадигмы формирования культуры организации – одно из оснований для систематизации работы детских лагерей (табл. 1).

Таблица 1

Парадигмы формирования культуры детского лагеря

Тип детского лагеря	Либеральная парадигма	Конвенциональная парадигма
Летние школьные колонии	+	
Лагерь скаутов и пионеров		+
Лагерь с коллективной организаторской деятельностью	+	
Лагерь с сюжетно-ролевой игрой		+
Лагерь с игровым форматом смены		+

Рассмотрим каждую парадигму подробнее.

1. *Либеральная парадигма формирования культуры ДОЛ.* Педагогической доминантой летних школьных колоний XIX в. была, как уже говорилось, идея помочь детям бедных городских кварталов получить образование и этическое воспитание. Акцент делался на изменении жизненных условий: дети оказывались под опекой культурных воспитателей вдалеке от проблемного окружения семьи и улицы. Позднее С. Т. Шац-

кий и А. У. Зеленко цель работы с детьми летом обозначили как «организацию детской жизни», нормы которой вырабатывались детьми и педагогами в совместном труде, исследованиях, творчестве и игре.

В основе *коллективной организаторской деятельности* (КОД), в ее первичном варианте, тоже лежит реальное взаимодействие, позволяющее выстраивать нормы жизни. «Основа жизни в лагере – коллективная организаторская деятельность ребят и взрослых. Что предполагает эта жизнь? Постоянную заботу о людях, разнообразную познавательную деятельность, спорт и туризм» [75]. Концепция КОД – осмысление И. П. Ивановым своей методики коллективной творческой деятельности (КТД) в эпоху пересмотра идей детского движения. Видно, что ученый оставляет все управленческие основы КТД (сборы отряда и дружины, советы дела, возможную структуру самоуправления), но не говорит об ориентирах, заданных ранее существовавшей пионерской организацией.

2. *Конвенциональная парадигма формирования культуры ДОЛ.* Скаутские, пионерские лагеря и современные смены с сюжетно-ролевой игрой объединяет четко заявленная и оформленная в законах норма.

1) *Скаутский лагерь*, в котором по замыслу основателя *скаутинга* Р. Баден-Пауэла осуществляется «воспитание детей посредством сверстников». Воспитанию способствует целостная система – скаутский метод: обещание и законы, учеба через дело, членство в малых группах, прогрессивные и стимулирующие программы, развивающие навыки службы обществу. Культура организации была основана на идее разведки (пер. с англ. scout – разведчик). Романтика в жизнь военизированного лагеря привнесена книгами Э. Сетона-Томпсона, которые понравились Р. Баден-Пауэлу и позволили выстроить «скаутскую лестницу» – систему поощрений, благодаря которой каждый бойскаут или каждая герлскаут стремится к освоению того или иного мастерства и развитию социальных навыков.

Психолого-педагогические законы, на которые опирается современный скаутинг, описаны в работе В. А. Дергунова [57, с. 32–33]:

1. *Активностью человека движут его потребности и мотивы.* Занятия в детском коллективе должны строиться таким образом, чтобы, с одной стороны, содействовать реализации актуальных для ребят потребностей и мотивов, а с другой – развивать и формировать новые. Это будет способствовать поддержанию у детей интереса и раскрытию их активности.

2. Закрепляется деятельность, получившая оценку, то есть деятельность, результаты которой видны, которой остались довольны. Чем младше ребенок, тем больше внимания он уделяет вещественной стороне оценки (наличию подарка, знака, пусть и недорогого, но яркого). Подросткам бывает достаточно устной оценки авторитетного человека. Однако всякая деятельность в рамках движения скаутов должна получать оценку, порой даже негативную.

3. Человек тем активнее участвует в осуществлении деятельности, чем больше цель, которую он преследует, удовлетворяет его потребности, чем более реально ее достижение. Ребенок (подросток) – субъект деятельности и общения. Он добровольно выбирает организацию, программу летнего лагеря в соответствии со своей программой личностного роста.

4. По мере взросления детей авторитет для них взрослых снижается и возрастает влияние групп сверстников.

5. Деятельность закрепляет принятые нормы, если им соответствует.

Конвенция скаутинга – это законы скаутов, их торжественное обещание. Аналогично выстроены основы культуры пионерской организации.

2) *Пионерский лагерь*, в котором создается *временный коллектив*, – место, где продолжается работа по направлениям Марша юных ленинцев. Совместные цели деятельности, традиции, символы и ритуалы порождают чувство общности, которое позитивно влияет на самочувствие детей в лагере.

«Не от дела к идеалу, а от идеала к делу. Такая педагогическая формула действует в “Орленке”» [45, с. 7]. Во Всероссийском пионерском лагере (ныне ВДЦ) «Орленок» методика развития коллектива направлена на воспитание индивидуальности: «...думая над тем, как обеспечить каждому позицию хозяина коллектива, как включить его в активную жизнь, применили методику коллективного планирования и анализа, ввели самоуправление, основанное на сменном активе, предполагающее обязательную работу звеньями, группами, создавали располагающую к открытому разговору атмосферу общего сбора и “огонька”; с помощью советов дела, творческих групп, конкурсных заданий стимулировали позицию организатора, инициатора, творца, но не пассивного зрителя» [45, с. 93]. Приведенная цитата доказывает полное соответствие коллективной творческой деятельности коллективной орга-

низаторской деятельности, о которой было сказано выше. Методика КТД работает и в парадигме либеральной, и в парадигме конвенциональной. Здесь мы подчеркиваем разницу приоритетов: от дела к идеалу (либеральная), от идеала – к делу (конвенциональная).

Коллективная творческая деятельность с начала 60-х гг. XX в. стала ведущей во многих ДОЛ страны, в частности, в таких знаковых для развития КТД городах, как Киров, Кострома, Курск, Ленинград, Новосибирск, Челябинск. Методика КТД позволила эффективно реализовывать возможности временных коллективов. Однако не в каждом лагере страны поняли и приняли главную организационную особенность методики – работу в малой группе (5–7 чел.). Чаще в массовой практике коллективным творчеством называют отрядную (25–30 чел.) подготовку какого-либо дела, что не позволяет каждому ребенку (подростку) проявить самостоятельность, инициативу и творчество (пример такого подхода приведен в п. 5.1).

Но для развития коллектива педагоги могут использовать разные методы, благодаря чему у временного коллектива появляются специфические воспитательные функции:

- компенсации;
- актуализации;
- интеграции и интенсификации воздействий.

Школьникам необходима среда, в которой они могут максимально выразить себя, взаимодействовать с себе подобными. Они ищут общность, которая бы компенсировала неудовлетворенные потребности, притязания, интересы. Такую компенсаторную функцию может выполнять временный коллектив. Реализация воспитательной функции актуализации осуществляется в основном за счет автономности временного коллектива. Когда ограничен контакт с окружающим миром, создается своеобразная педагогически управляемая микросреда, позволяющая актуализировать положительный жизненный опыт и закрепить его в течение определенного времени. Полнее реализовать функции компенсации и актуализации позволяет функция интегрированного и интенсивного воздействия: воспитательные воздействия на личность в условиях временного коллектива можно не только интегрировать, но и делать предельно насыщенными, интенсивными [78].

Реализация вышеперечисленных воспитательных функций временных коллективов позволяет создать социально-культурную среду, благотворно влияющую на развитие личности детей и подростков. Но



на сегодняшний день управление лагерем как временным коллективом (объединением) начинает тормозить развитие педагогики детского лагеря. Дело в том, что руководители оздоровительных лагерей продолжают работать, используя традиции пионерского лагеря. Но детской пионерской организации давно не существует, нет маршрутов марша, шагая которым, каждый пионер в лагере совершенствовал свое мастерство в соответствии с законами, которые он добровольно принимал. Поэтому законы придумывают сами педагоги, создавая сюжетно-ролевую игру или облекая эти законы в игровой формат смены.

3) *Сюжетно-ролевая игра и игровой формат* привлекают многие творческие коллективы, так как формируют коллективные ценности через игровой сюжет. Иногда игры разрабатывают целые коллективы ученых, как это было, например, с продуктивной сюжетно-ролевой игрой «Галактика», проведенной в 1994 г. группой ученых под руководством М. И. Рожкова в ВДЦ «Орленок». Содержание деятельности в таком случае представлено в нескольких плоскостях: деловой (проживание в соответствии с законами и традициями ВДЦ «Орленок»), игровой (реализация методики продуктивной игры), эмоциональной (организация общения и творческой деятельности участников сбора, создание различных творческих площадок) [230]. Сюжет игры задает ценностное поле взаимодействия.

В повседневной практике педагоги, как правило, не поднимают стольких культурных пластов, ограничиваясь заданием темы смены и приводя в соответствие с темой названия всех структур лагеря, поэтому ролевая игра приобретает характер игрового формата смены.

Ролевая игра с социокультурных позиций полезна для подростков. Но устроить такую игру под силу далеко не каждому взрослому. Например, «кэрроловские» игры их организаторы описывают следующим образом: «Как правило, все это самоорганизуется по интересам. Такой вид общения. В принципе все эти театрализованные игры – это способ отдыха на самом то деле, отдыха от цивилизации, “от головы”. <...> Это очень сложно. С одной стороны, трудно находить персонаж. А с другой – трудно воплотить в жизнь то, что ты будешь делать, и честно повторять свои действия. Идея, в общем, была дать игроку возможность придумать то, что ему хотелось бы делать, а потом поместить себя в шкуру человека, который согласен делать то, что ему хочется. Это, оказывается, очень трудно. <...> Во многих проектах есть некоторое

несоответствие идей и практики. Как правило, человек, которому становится скучно, склонен общаться со своими старыми знакомыми в пределах отнюдь не кэрроловской логики. Обычно чем сложнее, чем насыщеннее действиями игра, тем меньше у людей искушения выпасть из роли. <...> Поэтому действие должно быть плотным и еще и информационно насыщенным» [56, с. 277–281]. Настоящая ролевая игра требует заинтересованных участников и умелых организаторов.

Ориентируясь на положительные примеры организации смен – проведение сюжетно-ролевых игр (так же, как в случае с пионерской концепцией, которую мы рассматривали на идеальных примерах), предлагаем схему конвенциональной парадигмы формирования культуры ДОЛ (рис. 3).



Рис. 3. Конвенциональная парадигма формирования культуры ДОЛ

Педагогическая система, в основе которой лежит сюжетно-ролевая игра, может быть названа постпионерской, поскольку базовый вариант данной парадигмы – пионерский лагерь.

Большинство современных эффективно действующих лагерей работает, используя программы дополнительного образования, предлагая детям погружаться летом в те области знаний, на которые не хватает времени зимой, либо совершенствовать полученные в учебное время навыки. Приоритетным является неформальное образование. Профильные смены могут реализовываться как в конвенциональной, так и в либеральной парадигме, поскольку сама по себе направленность смены не является показателем того, каким образом выстроена культура детского общества и детского лагеря.

### 1.3. Культура детского сообщества и культура детского лагеря

Этот раздел – результат наших многолетних наблюдений, анализа работы детских оздоровительных лагерей. Современная практика организованного детского отдыха богата яркими примерами поиска и реализации эффективных технологий. Исследовательские коллективы взаимодействуют со Всероссийскими детскими центрами «Орленок», «Океан», «Артек», предлагая профильные смены, сюжетно-ролевые игры, фестивали и пр. На эти смены и фестивали приезжают дети со всей страны – победители конкурсов и олимпиад, участники детского движения и школьники, мотивированные на образовательный отдых.

Создано много авторских внебюджетных лагерей, предлагающих яркие программы, которые привлекают детей экстремальной (например, лагерь Дмитрия Шпаро) или творческой (например, смена КВН в ДОЛ «Таватуй» Свердловской области) деятельностью. Детей в эти лагеря влечет именно деятельность, и они еще до заезда готовы принять и требования руководителей, и нормы жизни лагеря.

В обычной массовой практике организованного отдыха складывается другая ситуация. У детей и их родителей часто нет возможности выбрать детский лагерь в соответствии с интересами ребенка. Такой лагерь, даже если он есть в городе, чаще всего является внебюджетным с высокой стоимостью путевки. Но в большинстве небольших российских городов летний лагерь всего один, и он, как правило, многопрофильный. Дети, ориентированные на образование, развитие своих способностей, дети из семей, воспитывающих одного ребенка, в летний лагерь, как правило, не ездят. Самое большее, что могут себе позволить (не из финансовых соображений, а считая лагерь местом повышенной опасности для ребенка) родители таких благополучных детей – это взять путевку в городской лагерь дневного пребывания. В результате в загородных лагерях формируется особый контингент детей.

Необходимо, наконец, уточнить, что слово «дети» в нашей работе мы употребляем как слово-обобщение, имея в виду детей и подростков. В летнем лагере отдыхают дети от 6,5 до 17 лет. 6,5–8 лет – возраст «детской дачи». Была такая практика еще в советские годы возить дошкольников на все лето за город, на специально оборудованные детские дачи. Там жизнь детей была организована аналогично

жизни в детском саду. Для детей, закончивших первый класс, такой ритм жизни в лагере тоже приемлем. Верхняя граница – 17 лет – регламентирована нормативными документами, но для 16–17-летних молодых людей предлагаются профильные, спортивные и трудовые смены. Поэтому мы включаем в наше исследование возрастную группу от 9 до 15 лет. Разумеется, что столь большой возрастной разбег требует учета психологических характеристик, поэтому там, где необходимы оговорки относительно возраста детей, мы будем их делать. Используем следующие возрастные обозначения в соответствии со структурой лагеря: детская дача (6,5–8 лет), младшие отряды или структуры для младшего возраста (9–10 лет), структуры для «претингов» (предподростковый возраст, 11–12 лет), структуры для подростков (13–15 лет).

Подробное описание возрастных особенностей детей выходит за рамки нашего исследования, однако необходимые доминанты возраста мы приводим в описании технологий и методик.

**Контингент ДОЛ малого российского города.** В описаниях своей педагогической деятельности С. Т. Шацкий всегда подчеркивал, что работа велась с детьми «бедных городских окраин». Сегодня этот феномен – дети городских окраин, дети малых городов – вновь имеет место. Мегалополисы предоставляют детям разноплановые образовательные возможности: профильные школы, кружки, которые ведут высококлассные специалисты, программы, которые предлагают музеи и театры. «Дети городских окраин» в областных центрах в наше время – это дети, родители которых заняты поиском средств на собственную, а не на съемную квартиру. Общение дома зачастую связано с потребительскими запросами. При этом о наличии бесплатных организаций дополнительного образования родители чаще всего не знают. Широко рекламируемые платные образовательные услуги таким детям недоступны. Дети малых городов находятся в еще более ограниченных культурных условиях. В школах работают преподаватели пенсионного возраста (молодые специалисты в малые города с их застывшей на месте с 1990-х гг. экономикой не едут), в кружках и секциях ситуация аналогичная, кроме того, кружков, ориентированных на востребованные детьми и подростками направления, просто не существует.

Восполнить недостаток в удовлетворении культурных потребностей детства можно было бы за счет программ летних оздоровительных лагерей. Однако сложившаяся система работы в режиме единого плана-сетки и игрового формата этому не способствует.

*Игровой формат как основа смены в лагере.* Сюжетно-ролевая игра как основа смены в лагере в массовой практике выродилась в игровой формат. Игровой формат – управленческий стереотип, настолько глубоко укоренившийся в сознании руководителей детских лагерей и контролирующих их органов образования, что одно лишь преодоление этого штампа может изменить систему организации школьных каникул.

Во-первых, игровой формат – норматив, определенный для детей и подростков без их участия. Каникулы для детей часто оборачиваются сменой одного норматива (постоянного, школьного) другим (временным, «лагерным»). Вместо школьного устава – кодекс какого-нибудь «города счастливых жителей», придуманного воспитателями. Понятно, что проблема формирования ценностей всегда стоит перед педагогическим коллективом. Сами дети в своих стремлениях могут не подняться выше «дурачества», под которым Д. Дьюи подразумевал «ряд несвязных временных проявлений избытка энергии, зависящей от каприза, случая» [65, с. 188]. Однако нормы и ценности можно выработать совместно с детьми и подростками.

Во-вторых, *игровой формат – это не игра в настоящем смысле слова.* Это игровое оформление, внутри которого сегодня существуют обычные кружки, соревнования, обеды и прогулки. В такой «игре» детское развитие скорее подвергается упрощению и обеднению, чем обогащению средствами именно игровой деятельности, которое отмечали многие отечественные психологи, в частности, А. В. Запорожец, применительно к дошкольному детству. Для школьников игра не является ведущим видом деятельности: чтобы не сковывать развития личности, она должна предлагать простор для познания и общения. Но игровые форматы в ДОЛ не содержат ни поля для исследования, ни значимого предмета обсуждения, ведь все жизненные вопросы здесь уже решили взрослые. Нормы же, придуманные для такой игры, так в игре и остаются, без переноса в действительность: «они обнаруживают себя только в исполнении, если исполняется ритуал, значение и сила которого не понимаются» [73, с. 46].

Почему столь многих привлекает игровой сюжет? Этот вопрос мы часто задаем педагогам на курсах повышения квалификации руководителей ООД. Проанализировав ответы, которые дали слушатели программ «Педагогические технологии детских каникул» (в ГАОУ Свердловской области «Дворец молодежи»), «Педагогическое управ-

ление организациями отдыха и оздоровления детей» (на факультете повышения квалификации РГППУ), мы можем констатировать, что:

- руководители не знают других вариантов организации ДОЛ – 46 %;
- считают, что материальная база лагерей обеспечивает только работу в режиме игрового формата, – 22 %;
- не могут отказаться от данной схемы из-за отсутствия подготовленных кадров – 12 %;
- полагают, что для отдыха и оздоровления подходит именно игровой сюжет, поскольку он позволяет снять напряжение после школьной работы, – 11 %;
- считают, что ассоциации «ДОЛ = праздник» соответствует именно игровая модель, – 9 %.

Культура организации в игровом формате никак не способствует личностному росту. Когда собственно игра с сюжетом и возможностью исполнять роли превращается только в игровую оболочку, все педагогическое творчество сводится к придумыванию легенды, на которую нанизаны нормы жизни, и названий для всего, что будет окружать ребенка в лагере (в соответствии с сюжетом библиотека может превратиться в «кладовую мудрости», столовая – в «станцию перезагрузки», а начальник лагеря стать «Президентом Республики»). А дальше – одно на всех вечернее мероприятие, которое выбрали не дети, а взрослые, составляли сценарий не дети, а взрослые. Но на сцену будут выходить дети с выученными словами или текстом, читаемым «по листочку».

Наглядно увидеть проблемы реализации такой педагогической системы позволяет анализ летних смен, проведенных в 2015 г. Этот год, объявленный в нашей стране Годом литературы, поставил перед руководителями ДОЛ задачу разработки программы смен, ориентированных на приобщение детей к чтению и повышение роли литературы в жизни детей. Однако, воспринимая «игровую», «постпионерскую» модель детского лагеря как единственную, руководители многих ДОЛ создавали проекты организации жизнедеятельности смены в Год литературы прежде всего на уровне игровых сюжетов. Так, в программе одного из детских оздоровительных учреждений Свердловской области задачи смены и способы их решения были сформулированы следующим образом: «Задача педагогов сегодня – сделать все возможное, чтобы заинтересовать ребенка чтением. Увлечь возможностью раскрытия тайн известных книг. А что может вызвать интерес?

В первую очередь, какая-то тайна. Особенностью смены будет то, что на протяжении всей смены дети будут искать пропавшую библиотеку Ивана Грозного. Тайна ее исчезновения является одной из самых загадочных в мировой истории. Каждый день смены – открытие нового имени. Традиционные для лагеря мероприятия пройдут в необычной форме. Например, в День Тургенева мы читаем его произведения, проводим конкурс «Тургеневская барышня», в День Диккенса мы изучаем этикет. Традиционные вертушки пройдут в день знакомства с Томом Сойером: как он, ищем пути выхода из лабиринтов и необычных ситуаций» (программа летней оздоровительной компании 2015 г. детского загородного оздоровительного лагеря «Заря», Асбест).

Привлекательно стремление педагогов в рамках данного проекта познакомить детей с различными произведениями, не только «повторяя» школьную программу, но и расширяя литературные «горизонты» воспитанников. Однако разработчики программы вряд ли догадываются, насколько они усложняют себе задачу повышением уровня условности, добавляя один игровой формат к другому. Будет ли отрефлексовано на этапах игры, почему в условной библиотеке Ивана Грозного условно могут (или не могут) оказаться тома И. С. Тургенева, Ч. Диккенса или М. Твена? По замыслу педагогов, «игра в Тома Сойера» может сделать книгу более понятной («дети настроены на игру», как считают руководители ДОЛ), но более «естественным» роман М. Твена не станет. Кроме того, историческая эклектика и выбор для игры, а не для чтения каждый день смены новой книги вряд ли будет способствовать личностному приобщению к литературному наследию и выработке единой организационной культуры.

Пример повышенной конвенциональности, или «театрализации жизни» (по Ю. Лотману), находим еще в одной организации отдыха и оздоровления. «На четвертой смене каждому отряду путем жеребьевки присваивается имя отдельного писателя. В соответствии с этим именем оформляется отрядный уголок, подготовка к отрядным и общелагерным мероприятиям тоже учитывает эту направленность. В начале смены на линейке открытия ребята надевают костюмы тематических героев из произведений того писателя, имя которого носит отряд. Вместе с вожатыми, которые управляют сказочными кораблями, отряды отправляются на литературный съезд великих писателей. Но

ребятам объясняют, что на съезде писателей потерялась волшебная лампа, которая приносила писателям вдохновение и помогала создавать их замечательные произведения. Поэтому ребята из лагеря на своих сказочных кораблях поплывут искать лампу, чтобы спасти от уныния, потерянного света и радости писателей, которые попросили их о помощи. На протяжении смены ребята окажутся в удивительной атмосфере путешествия. Каждый отряд – это отдельный экипаж, членами которого являются дети. Они придумают характерные для героев литературных произведений традиции, культуру, языки и во время плаванья в мир сказок посетят другие экипажи» (комплексная программа работы детского оздоровительного комплекса «Антоновский», Н. Тагил). Обратим внимание на последнее предложение и установку «они придумают». Оказывается, договоренность (конвенцию) можно не только утвердить в собственном коллективе по аналогии с литературными героями, но даже «придумать» для самих героев. Понятно, что за «путешествиями» и «лампами» никто уже не вспомнит о книгах, ни о тех, которые не написали впащие в уныние писатели, ни даже о тех, которые школа традиционно рекомендует читать летом «по списку».

В данном случае наше несогласие вызывает не игра сама по себе, если в рамках избранной организационной парадигмы игра представляется педагогам единственной важной составляющей культуры детского объединения, а то, что игрой пытаются заменить любые другие способы культуроприобретения и что количество надстраиваемых одна над другой (действительно, совершенно ненужных) конвенций не дает возможность не только их принять и интериоризировать, но даже понять и запомнить. Сама по себе театральность (театральная игра) всегда была средством повышения роли и степени условности не только на сцене, но и в обществе. Поэтому сопоставление социума и театра проводилось неоднократно и в настоящее время вновь оказывается чрезвычайно актуальным: театральность воспринимается как символ культуры конца XX в., а теперь уже и начала XXI в. Конвенциональность общественной жизни приводит к некой тотальной параллели между социумом и театром. И то и другое можно противопоставить природе, а искусственность существует по определенным законам. Если повышенная условность (конвенциональность) необходима для ускоренного формирования организационной культуры в лет-



ний период, то, вероятно, не нужно дополнительно усиливать условность летнего объединения детей всевозможными играми и т. п. Достаточно разработанных коллективно взрослыми и детьми правил общения, возможно, символов, своих песен и даже книг, написанных детьми на темы, им близкие. И те руководители организаций отдыха и оздоровления детей, которые восприняли Год литературы не как очередное погружение в фэнтези, нашли много методов естественного приобщения детей к книге, например, через понятные и актуальные для современной молодежи модели общения: «В течение всей смены будет реализовано движение буккроссинг, где участники могут обмениваться прочитанными книгами и поделиться своими впечатлениями о них, а также создать электронный читательский дневник в социальной сети «В Контакте» (образовательно-оздоровительная программа загородного оздоровительного лагеря «Лесная сказка», В. Салда).

В детском оздоровительном лагере «Бригантина» (Екатеринбург) для чтения каждому отряду предложили сборник произведений уральских писателей. Дети, заинтересовавшиеся книгой, не только прочли ее, но и подготовили уже по результатам чтения квесты, викторины, связанные с конкретными сюжетами рассказов и повестей. Кроме того, в лагере был организован «Литературный салон» с «живой музыкой» – известные стихи исполнялись под импровизированный аккомпанемент подростка-гитариста. Дети, которых в «Бригантину» привели книги о морях и морских странствиях, объединились в группу и регулярно собирались в библиотеке, обсуждая любимые литературные сюжеты.

Резюмируя, можно вновь повторить, что разного рода представления и ролевые игры способны воздействовать на создание организационной культуры самым положительным образом. Но излишняя конвенциональность может оказаться деструктивной и демонстрировать скорее кризис культуры, чем ее рост.

Наши наблюдения показывают, что в случае, когда взрослые все силы отдают разработке игровой сюжетной линии, а затем подготовке к массовым мероприятиям с небольшой группой активных детей, создается особая – параллельная организационной – культура детского общества в летнем оздоровительном лагере. Название для такой культуры можно было бы выбрать из следующего ряда: культура безделья, культура бездеятельная, культура «выученного дурачества» и т. д. Объясним, что она из себя представляет и как складывается.

Процесс оформления детского общества с точки зрения социологии протекает следующим образом [248, с. 203–204].

Родители, чаще всего независимо друг от друга покупая своим детям путевки в летний лагерь, дают старт *статистической группе* – появляется «список детей» конкретной организации отдыха и оздоровления. В лагере дети оказываются в сходной новой для себя ситуации, что позволяет отнести их к одной *социологической категории*. Уже в первые дни смены между ребятами появляются субъективные связи: коллективная солидарность и коллективная идентичность. Становится возможным вычленить *социальные категории детей*: кто-то из одной школы, кто-то увлекается спортом, кто-то уже был в этом лагере раньше. Между ними завязываются контакты, взаимодействия, поведенческие связи, и дети одной социальной категории превращаются в *социальную группу*. Если в группе появится лидер, то неминуемо возникнут задачи, требующие общего решения, и сформируется *простейшая организация*. Эта организация может сложиться под руководством педагогов, а может сама собой благодаря неформальному взаимодействию. Формальная организация и неформальная общность совпадут, если педагоги в течение смены будут опираться на самостоятельность детей и самоорганизацию детского общества. Под *детским обществом* мы понимаем вслед за Г. П. Щедровицким такую организацию, где «есть сфера личностных отношений между детьми, их самодеятельность в установлении и построении этих отношений» [250, с. 76].

**Организационные проблемы.** Развитие самодеятельности в последние годы претерпевает сложности. Если несколько десятилетий назад ребята приезжали в лагерь с опытом товарищеских отношений, которые складывались между ними спонтанно в дворовых – совсем не обязательно в негативном смысле – компаниях, то сейчас проявления дружеских контактов у детей ограничены: и общение, и творчество, и созидание принимают виртуальные формы, что не способствует формированию социальных компетенций. Конечно, интернет-пространство не единственное место, где дети встречаются и вместе проводят время. Есть школа, дополнительное образование. Но зачастую взаимодействия в этих учреждениях жестко регламентированы, что в результате накладывает отпечаток на установки молодых людей по отношению ко всем официальным «организованностям». Одна из причин,

почему дети не вступают в общественные объединения, – боязнь попасть еще в одну структуру со строгим порядком жизни. Другое дело – летний лагерь. Ребята знают, что здесь найдется время и место для взаимодействия, не регламентированного взрослыми.

*Детское общество в ДОЛ складывается параллельно официальной организации.* Среди всех детей, приезжающих на отдых, есть категория «лагерных» детей – тех, кто едет сюда с охотой, ждет этой поездки, считает лагерь своей территорией. Им, по сути, безразлично, какая программа здесь реализуется, в любом случае они находят время для своего неформального взаимодействия. Главное для детей, чтобы действия команды педагогов были предсказуемы, правила понятны. Тогда они знают, как эти правила обойти. Игры «на компе» и игры в карты, просмотр фильмов от отбоя до подъема – дело обычное. Случается и «яркая» детская инициатива, проявляемая в обход всех педагогических требований: дети «под носом» у взрослых, занятых «организацией мероприятий», собирают и продают проезжающим рядом с лагерем автомобилистам ягоды, жарят ночью грибы, смело разобрав светильник и присоединив электроплитку к потолочной проводке, так как в детских комнатах нет розеток... Такая активность чаще всего характерна для 13–15-летнего контингента. Для младших это пример, ориентир и мечта, которая когда-нибудь, через год-два, осуществится.

**Организация – детское общество.** Мы уже показали, что дети редко проявляют самостоятельность в городе, а стремление к самостоятельности – одна из ведущих потребностей детства. Естественно, что разговоры старших о том, как они проводят время, заразительны для тех, кто приехал сюда в первый раз. Причем те дети, что не принимают подобного времяпрепровождения, обычно уезжают до окончания смены. Остаются малыши, если им повезло с воспитателями, и подростки, а теперь и претины (preteens), увлеченные лагерной неформальной жизнью. Конечно, встречаются еще в среде ООД воспитанные дети, которые позитивно реагируют на установки взрослых, с радостью включаются в различные конкурсы и проекты. Таких детей немного, именно их обычно назначают командирами отрядов. Но поле их организаторской деятельности условно: планы сверстаны и утверждены задолго до начала смены, мероприятия подготовлены самими взрослыми. И если эти дети обладают лидерскими склонно-

стями, то и они могут устремиться в «подполье» для их реализации. Таким образом, в лагере формируются две системы: видимая, продуманная и проводимая педагогами, и невидимая – детское общество, у которого появляются свои традиции. Можно говорить об особой культуре детского общества, понимая культуру как «ненаследственную память коллектива, выражающуюся в определенной системе запретов и предписаний» [128, с. 328].

**Проблемы культуры.** Анализируя феномен культуры, Ю. М. Лотман видел в ней следующую структуру: «каждая культура, помимо внекультурного фона, расположенного ниже ее уровня, выделяет специфические сферы, иначе организованные, которые ... стоят вне общей системы организации» [128, с. 341]. Рассматривая в этой логике культуру детского общества, можно заметить, что она в общей культуре учреждения чаще всего представляет собой «специфическую сферу». «Параллельная жизнь» летнего лагеря относительно безобидна. Социальные психологи называют такие детские группы «озорными», или нейтральными [15, с. 162]: предмет взаимодействия в них – разговоры и мелкие проказы, включающие традиционные ночные вылазки с намерением намазать товарищей зубной пастой. Но, как известно, от мелких шалостей до серьезных правонарушений – один шаг. Например, безобидное «мазание» перейдет в обидное, когда часть отряда проснется с выведенными на руках зубной пастой словами обценной лексики. И тогда станет очевидно, что жизнь детского общества протекает как «внекультурный фон». Детское общество без взрослых не располагает внутренним этическим потенциалом. И взрослым важно удерживать детей в культурной сфере.

Взаимодействуя с детским обществом, педагоги обычно *воспринимают его как данность* – многие сами прошли когда-то через летний лагерь и не представляют себе его жизнь без ночных бдений и «королевской ночи». Отсюда и желание подурачиться вместе с детьми: провести своих подопечных по «тропе страха» или устроить ночную дискотеку. В результате такой педагогической позиции *возникает резонанс культур невысокого уровня – детской и взрослой*, что приводит к эмоциональному дисбалансу и деиндивидуализации воспитанников летнего лагеря.

Другие педагоги, желая устранить любые детские шалости, *вводят систему строжайшего контроля и дневной перегрузки детей* различными мероприятиями. Здесь бумерангом срабатывает обратное восприятие внешних строгих установок: *дети объединяются против взрослых*. В результате такой педагогики детский лагерь в современном обществе становится вовсе не местом отдыха и оздоровления детей, а местом ненормированного взаимодействия.

Но когда педагоги обычного лагеря, работавшего много лет в режиме выдуманного в тиши кабинета конвенционального плана-сетки, решают перейти к другой организационной форме, то они сталкиваются *с противостоянием детского общества*, что вполне объяснимо. Чаще всего дети проводят каждое лето в одном и том же лагере. В младших отрядах они слышат рассказы подростков о том, как «ходили ночью на кладбище» или на «тропу страха», на которую «брали только первый отряд». И эти события из жизни «только для первого отряда» влекут детей в лагерь. Значит, наступит разочарование, если правила вдруг изменятся, ведь кто-то уже вырос, а ожидаемой 3–4 года «тропы» не наступило. На совместном планировании, если оно будет противопоставлено традиционному плану-сетке, «выплывут» все эти «тропы» – дети другого не видели и не ждут. Другое предложение, оригинальное и новаторское, но идущее от педагогов, воспримется как попрание прав детей на тот образ жизни, к которому они привыкли.

Такую ситуацию мы наблюдали каждый раз, когда меняли парадигму организации того или иного ДОЛ. И можем констатировать, что в массовой практике сложилась вполне определенная культура ООД, которую дети и взрослые воспринимают как норму. Именно поэтому необходимы поиски иных подходов к организации отдыха детей и подростков. Наше исследование ведется в логике либеральной парадигмы формирования культуры детского лагеря, для которой более чем подходят слова А. Белого: «Скорее культура определена как деятельность сохранения и роста жизненных сил личности и расы путем развития этих сил в творческом преобразовании действительности; начало культуры поэтому коренится в росте индивидуальности...» [18, с. 20].

## **Выводы по первой главе**

В гл. 1 перед исследованием стояли следующие задачи: определить генезис педагогики школьных каникул, обозначить парадигмы формирования культуры детского лагеря, изучить особенности современного детства и контингента детей, отдыхающих в ОООД.

Обращаясь к истории вопроса, мы убедились, что генезис организованных детских каникул необходимо проследить с 1850-х гг. За более чем полтора столетия каждая эпоха диктовала свои вызовы каникулярному времени детей и подростков и соответственно выстраивалась организационная культура, позволяющая решать злободневные задачи. Летние школьные колонии XIX – начала XX вв. не случайно называли «гуманнейшими учреждениями в мире»: их организаторы приобщали бедные слои населения к культуре через образование детей. Скаутские лагеря возникли на волне подготовки молодежи к армии – впереди была Первая мировая война. Пионерские лагеря – часть системы коммунистического воспитания. Сегодня востребовано образование детей и подростков во время каникул: общество знания и постоянных перемен требует обучения в течение всей жизни.

Проанализировав перманентные особенности детских лагерей как временных объединений, мы обращаем внимание на то, что эти структуры являются специфическими, автономными, поскольку здесь дети находятся без родителей и постоянного окружения, также важен процесс организации детской жизни: как обустроить проживание, деятельность и общение большой группы детей, чтобы их взаимодействие не только укладывалось в рамки культурной нормы, но и способствовало личностному развитию.

В результате теоретических обобщений и наблюдений за деятельностью детского лагеря мы полагаем, что можно говорить о двух парадигмах формирования культуры детского лагеря: либеральной и конвенциональной. Отличаются они подходом к организации социально-культурного взаимодействия, связанного с правилами, условностями, конвенциями.

Мы проанализировали организацию детских летних лагерей и пришли к выводу, что в рамках двух вышеназванных парадигм существует пять основных концепций организации детского отдыха:

коллективная организация детской жизни, скаутская, временные коллективы, сюжетно-ролевая игра и неформальное образование. Популярные сегодня профильные смены, основой которых является дополнительное образование детей, могут реализовываться и в той и в другой парадигме, поскольку сама по себе направленность смены не говорит о том, как будет выстроена культура ООД.

Концепция неформального образования, которую мы заявили в гл. 1, требует дальнейшей разработки, поскольку она представляет собой обращение к прерванной пионерскими лагерями социально-педагогической традиции. Мы увидели сходство контингента детей летних школьных колоний и современных ООД малых российских городов и городских окраин. Кроме того, дети XXI в., много времени проводящие в виртуальной реальности, должны иметь место и время для реальности естественной. Мы показали, что решение детьми своих проблем в обособленном от взрослых пространстве ведет к формированию детских сообществ с невысокой культурой. В то время, когда взрослые заняты подготовкой мероприятий, позволяющих поддерживать игровой сюжет, детская самостоятельность не способствует культурному развитию детей.

Если изменить саму установку «детский лагерь – место образования», то со временем изменится и культура организаций отдыха и оздоровления детей.

## Глава 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Образование как «введение человека в мир культуры на различных этапах его жизни» [6, с. 17] в организациях отдыха и оздоровления детей осуществляется в различных формах (формальное, неформальное, информальное), но разработки в настоящее время требуют информальное образование. Помимо анализа современных подходов мы предлагаем понимание информального образования, основываясь на феноменологическом исследовании (п. 2.1).

Информальное образование (ИО) может быть не только спонтанным. Для проектирования содержания ИО должно быть достаточное обоснование. Основой для проектирования его инвариантной части стала в нашем исследовании социальная педагогика (рис. 4). В проектировании вариативной части информального образования мы опираемся на современные теории личностно ориентированного управления. Наше понимание социальной педагогики, социально-педагогической деятельности и соответствующих функций управления представлено в п. 2.2.

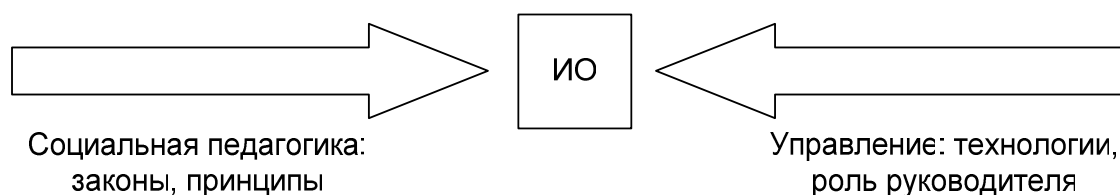


Рис. 4. Методология информального образования

### 2.1. Сущность информального образования: феноменологическое исследование

Миссией детского лагеря, по нашему мнению, должно быть содействие информальному образованию. Образование не заканчивается с окончанием учебного года. Мы говорим об образовании, следуя тому, как понимают этот феномен А. Белый, Н. А. Бердяев, С. И. Гессен, С. Л. Франкл, М. Шелер. «Образование – это не “учебная подготовка к чему-то”, к профессии, специальности, ко всякого рода производительности, и уж тем более образование существует не ради такой учебной подготовки. Наоборот, всякая учебная подготовка к “чему-то” существует для образования, лишённого всех внешних “целей” – для самого благообразно сформированного человека» [242, с. 31].



Образование как постоянно и повсеместно протекающий процесс отмечено в работах П. Наторпа: «Само слово “образование” ясно указывает на то, что все содержание человеческого духа только тем и есть духовное, то есть живое содержание, что оно постоянно находится в процессе превращения и новообразования, что процесс есть все, а готовое создание лишь переходный момент. Здесь именно лежит источник всей проблемы образования и воспитания. Не в простой передаче данного заключается наша задача, но в том, чтобы ввести в вечно живое дело духовного творчества, чтобы заставить каждую отдельную личность принять участие в том деле, на том месте и с теми силами, которыми она располагает» [153, с. 350].

В этой цитате отражены две принципиальные и для их автора, П. Наторпа, и для педагогики нашего времени идеи:

1) содержание образования совпадает с содержанием культуры. П. Наторп связывает образование «с участием единичной личности в общей работе создания духовных миров». То, что более широким, то есть родовым, по отношению к понятию «образование» является понятие «культура», убедительно доказал в отечественной педагогике С. И. Гессен (1923). Сегодня на таком подходе базируются работы В. И. Андреева, В. С. Библера, Е. В. Бондаревской, Б. Д. Эльконина и др. В. И. Андреев определяет образование как «введение человека в мир культуры на различных этапах его жизни» [6, с. 17];

2) образование рассматривается с точки зрения субъекта, того, кто образовывается.

В современном обществе с его стремительными переменами чаще говорят об управляемом развитии, а не об образовании, предполагающем предзаданность и завершенность культурной формы. Концептуальные основы для этого заложены феноменологией и философией экзистенциализма, которые создают идеологическую почву для переосмысления понятия образования в рамках идеи развития. «В работах Э. Шпрангера, М. Шелера, Р. Гвардини, Т. Литта, а затем Ж.-П. Сартра и М. Мерло-Понти закладывались основы экзистенциальной педагогики. Переосмысляя на основе феноменологического метода понятие “образование”, эти авторы прежде всего обращались к анализу сознания, к проблемам автономии личности и субъекта. При таком подходе развитие и личностное существование отдельного человека требует постоянного образования» [252, с. 11].

Таким образом, в современном понимании образования подчеркивается две стороны – приобщение каждого человека к культуре общества и развитие индивидуальных возможностей личности. Если формальное образование движется к достижению этих целей системно и целенаправленно в определенное для учебных занятий время, то время и место информального образования (самообразование, непосредственное и сетевое общение, путешествия и пр.) ничем не ограничены.

Образование сегодня – удел не только школы (в широком понимании этого слова). Принципиально значимы для нас выводы известного философа И. Иллича: «Всеобщее образование посредством школьного обучения – недостижимая цель. Нынешние поиски все новых и новых каналов для обучения надо решительно перенаправить в сторону институциональных альтернатив, то есть создания образовательных сетей, значительно расширяющих возможности человека в наполнении всякого момента его жизни учением, взаимодействием с другими людьми и вниманием к ним» [80, с. 25].

Согласно И. Илличу, образовательные сети – это [80, с. 23]:

- доступные для всех образовательные материалы – базовые ресурсы обучения;
- люди, владеющие навыками и готовые продемонстрировать их на практике;
- коммуникации, обеспечивающие подбор сообществ по интересам для учебы и исследований;
- информация о старших преподавателях, которые могут выступать в качестве наставников.

Обучение под руководством наставников-тьюторов является задачей проектов «Открытое образование», достаточно популярных в отечественной педагогике. Тьюторские действия по сопровождению индивидуальной образовательной программы, согласно исследованию Т. М. Ковалевой, включают в себя три шага [103]:

- 1) создание «избыточной» образовательной среды для самоопределения обучающегося;
- 2) использование навигации выбора;
- 3) обсуждение с тьютором стратегии проектного шага, технологий, способных актуализировать активность обучающихся в использовании возможностей образовательной среды.

Когда мы рассматриваем образование детей и подростков в условиях свободного времени, то на первый план выходит не столько

учение, сколько включенность в процессы взаимодействия. Это можно объяснить, опираясь на работу А. Шютца, следующим образом: «В своей повседневной жизни человек лишь отчасти ... заинтересован в ясности своего знания, то есть в полном понимании отношений между элементами своего мира и общих принципов, которые ими управляют» [249, с. 194]. Культурные образцы, считающиеся бесспорными в домашней атмосфере каждого ребенка (подростка), не будут однозначными в среде временного объединения ДОЛ. При формировании культурных образцов детского сообщества у его членов появляются «приемлемые шансы понимать и быть принятым» [249, с. 195]. Следовательно, культурный образец новой группы является для ребенка, а еще в большей мере для подростка «не чем-то само собой разумеющимся, а проблемной темой исследования, не инструментом для разрешения проблемных ситуаций, а самой проблемной ситуацией, с которой трудно справиться» [249, с. 204].

В гл. 1 мы показали, что не всегда и не все дети выходят достойно из такой проблемной ситуации. И, естественно, задача взрослых в лагере, куда приехали дети из различного социально-культурного окружения, – поддержать образовательные поиски каждого ребенка (подростка). В данном контексте образование – основа для понимания процесса выбора и принятия решения (М. Бубер, С. Кьеркегор, Н. И. Пирогов). Эта задача может быть решена с позиций информального образования.

В развитии информального образования могут реализоваться замыслы сторонников свободного образования, открытого образования и прочих направлений педагогики, противопоставляющих индивидуальный образовательный поиск нормированной действительности школы.

Информальное образование не разграничивает жестко обучение и воспитание. Собственно, такой подход уже исторически имел место, что описывает В. В. Давыдов в статье о Л. С. Выготском: «...именно в этот период в системе развивающего образования ни практики, ни теоретики не были склонны специально расчленять, а тем более противопоставлять воспитание и обучение – это были моменты единого и целостного образовательного процесса» [53, с. 9].

Информальному образованию, как и всякому социальному явлению, присущи определенные связи и отношения. ИО можно объяснить, пользуясь термином «самообразование». П. Н. Осипов определяет само-

образование следующим образом: «Самообразование – образование, приобретаемое вне учебных заведений, путем самостоятельной работы. Самообразование – это целенаправленная, систематическая, управляемая самим обучающимся познавательная деятельность, необходимая для совершенствования его образования. При этом обучающийся сам (или с помощью руководителя) определяет образовательную цель, содержание познавательной деятельности, объем и организацию своей работы. Самообразование – метод приобретения знаний о мире и закономерностях его развития на основе самостоятельных занятий, систематической, целеустремленной работы с первоисточниками, научной, учебно-методической и другой литературой» [162, с. 71].

Еще одно понимание развития информального образования задают ИТ-технологии. Д. Мэллон, описывая процессы социального обучения, называет методы, благодаря которым можно обучаться информально в социальных сетях [207]:

- общение – блоги, форумы, микроблоги, чаты, мессенджеры, потоковая передача, VoIP;
- контент – расширенный доступ к контенту, управление контентом, тэги, рейтинги, социальные закладки и одновременная публикация контента на нескольких веб-узлах;
- связи – профили пользователей, графы связей в социальных сетях, добавление в друзья, контакты, возможность отмечать людей, экспертные директории, сообщества практиков;
- сотрудничество – вики-проекты, инновации, пространства для совместной работы, календари и события.

Самообразование посредством организации познавательной деятельности, как и работа в социальных сетях, может быть внутренне мотивированным, а может стать результатом стимулирования. «Американская исследовательская компания Centre for Creative Leadership, USA опросила более 100 тыс. руководителей мировых успешных компаний. Всем им задавали вопрос: что послужило толчком к вашему развитию? В результате было выявлено всего три развивающие ситуации:

- вызов – тебя бросают в воду и нужно самостоятельно всплыть;
- обратная связь – ты впервые осознаешь свою ценность в сравнении;
- поддержка – кто-то опытный и талантливый рядом поддерживает, направляет и аккуратно ведет тебя к победе» [105].

Самообразование и e-learning можно рассматривать как формы неформального образования. Мы делаем попытку проанализировать его сущность, опираясь на феноменологическое исследование. «Феноменологический мир есть не мир чистого бытия, но смысл, который проявляется на пересечении моих опытов и на пересечении моих опытов с опытами другого; благодаря сцеплению тех и других он, стало быть, неотделим от субъективности и интерсубъективности, которые составляют единое целое благодаря возобновлению моих прошлых опытов, опыта другого – в моем опыте» [142, с. 20].

Прибегнуть к феноменологическому методу нас побудило отсутствие в отечественной педагогике работ, раскрывающих сущность неформального образования. Большинство статей, посвященных этой теме, рассматривают неформальное образование лишь как один из путей получения образования и дают обоснование необходимости альтернативы формальному образованию. Так, например, в работе Э. А. Аксеновой описано неформальное образование за рубежом как «неорганизованный процесс, длящийся на протяжении всей жизни человека, в ходе которого каждый приобретает знания, умения и навыки посредством опыта и контакта с другими людьми» [4, с. 79]. Суть неформального образования в названной работе – процесс самообразования, «который реализуется индивидом:

- через пользование общедоступными библиотеками цифровых образовательных ресурсов;
- услуги дистанционного самообразования;
- систему образовательного консультирования» [4, с. 82].

Углубить понимание и по-новому расставить акценты помогает «фактически воспринятый мир как данный нашим ощущениям» [249, с. 21]. Мы обращаемся к художественным текстам и фиксируем свое восприятие литературных произведений, в центре которых – личностное становление и самоидентификация.

Для того, чтобы лучше увидеть нюансы неформального образования, мы обратились к образцам из классической литературы. Примеры позволят нам сформулировать сущностные признаки неформального образования. Образовательные ситуации, присутствующие в тексте, мы выделяем курсивом.

### Пример 1

Мы обращаемся к творчеству английской писательницы-реалиста XIX в. Э. Гаскелл, оперируя методом случайной выборки, но имея в виду также значимость и разработанность в социальном романе этого периода проблем воспитания в широком и узком смысле слова. Э. Гаскелл в романе «Жены и дочери» (1856) описывает общение второстепенных персонажей лорда Холлингфорда и мистера Гибсона. Научные достижения лорда настолько внушительны, что «обеспечили ему репутацию в европейской республике ученых мужей». Мистер Гибсон – врач, который лечил жителей Холлингфорда, включая семью лорда. Когда лорд Холлингфорд поселился в своем замке, мистер Гибсон стал с радостью принимать приглашения туда на званые обеды:

*«...мистер Гибсон там теперь действительно слышал и узнавал о многом, что представляло для него подлинный интерес, что давало новое направление его чтению. Время от времени он встречался с ведущими представителями научного мира – странного вида простодушными людьми, с чрезвычайной серьезностью относящимися к своему особому предмету изучения и почти ни слова не способными сказать о каком-либо ином. Он ощутил в себе склонность ценить и понимать таких людей и при этом чувствовал, что они в свою очередь ценят его одобрение, искренне и умно проявляемое. Вскоре он даже начал посылать собственные статьи в наиболее научно ориентированные из медицинских журналов и таким образом – отчасти получая, отчасти предлагая научные сведения и точные наблюдения – ощутил прилив новых сил и энергии. Общение между лордом Холлингфордом и доктором не было частым: один был слишком молчалив и застенчив, другой – слишком занят, чтобы искать общества друг друга с постоянством. Но оба получали истинное удовольствие от общения друг с другом. Каждый мог полагаться на уважение и симпатию другого с уверенностью, неведомой многим из тех, кто называет себя друзьями, и это было источником удовольствия для обоих – для мистера Гибсона, конечно, в большей степени, поскольку его культурное и образованное окружение было гораздо малочисленнее» [47, с. 46].*

Данный пример показателен для понимания того, что может дать стремящемуся к знанию человеку встреча с интересным собеседником: не только информацию, но и стремление к дальнейшим поискам, и эмоциональное удовлетворение от возможности поделиться результатами этих поисков.

Важно и то, что информальное образование может быть не только спонтанным и неожиданным, поскольку люди – существа, «упот-

ребляющие усилия» по присвоению культуры и по самоосуществлению себя в культуре. Это хорошо демонстрирует эссе Ж. Перека, обращаясь к «образованию, которое сформировало нашу моторику не в меньшей степени, чем нашу психическую деятельность» [171, с. 216]. Ж. Перек описывает чтение: «Чтение – это действие. Мне хотелось бы поговорить об этом действии и только о нем, о том, из чего оно складывается, что его окружает. <...> Мне кажется, подобным образом следовало бы изучить и явления, происходящие вследствие этого производства: освоение текста читателем... <...> ...*читать – это прежде всего вычленять из текста означающие элементы, крошки смысла, что-то вроде ключевых слов, которые мы выявляем, сравниваем, обретаем. Именно убеждаясь в их наличии, мы знаем, что мы – в тексте, мы его идентифицируем, мы его распознаем... <...> ...всякий раз “читать, чтобы читать” сопряжено с усердным занятием, с чем-то, связанным с работой или профессиональной деятельностью и, во всяком случае, с осознанием какой-то необходимости. Разумеется, следует уточнить и, в частности, найти более или менее удовлетворительные критерии, чтобы отличить работу от неработы»* [171, с. 216] (курсив наш. – И. Д.).

### *Пример 2*

Фрагмент романа американского писателя-битника Дж. Керуака «Биг-Сур» (1952) тоже демонстрирует спонтанное информальное образование. Многие писатели, напротив, стремятся увести героя от социума, показать его экзистенциальную, не признающую стандартов самобытность. Тем не менее герой романа решает свои вопросы, делает свои наблюдения, открывает свой мир, путешествуя:

«Кроме того я предпринимаю *долгие познавательные прогулки* вглубь каньона, прохожу несколько миль по грунтовой дороге ведущей к разрозненным фермам и лесным хозяйствам – Выхожу в широкие печальные тихие долины где встречаются 150-футовые секвойи и на верхушке иногда сидит какая-нибудь птичка – Балансирует там озирая туман и великанские деревья – *Замечаешь вдалеке* на скале одинокий цветок, или нарост на стволе напоминающий маску Зевса, или безмозгленьких божьих созданий мечущихся в лужице родника (вертячек), или табличку на заброшенном заборе: “М. П. Ходли. Хоуда нет”, или заросли папоротника во влажной тени секвойи, *и думаешь: “Далеко же отсюда до битников”* – Заворачиваешь к дому, а там по тропе мимо хижины к морю, где в тысяче футов под мостом топчется мул <...> Наконец я *даже выясняю*, где он спит в священной рощице

на сонной вересковой поляне <...> *Много странного и чудесного*, ну ровно из музея Рипли, например: гигантское дерево свалилось поперек ручья лет может 500 назад, образовав нечто вроде мостика, другой конец ствола тонет теперь в десятифутовом слое ила и высохшей листвы и, *удивительное дело* из середины его над водой торчит другое дерево, то ли выросло там, то ли воткнуто Божьей десницей, *никак не пойму, стою и гляжу яростно сжевывая арахис горстями будто школьник ...*» [92, с. 29] (сохранена пунктуация автора).

Приведенные примеры описывают информальное образование, вызванное внутренним стремлением личности – сформированными познавательными потребностями. Люди готовы к спонтанному получению новых сведений и новых впечатлений, более того, новый опыт приносит им удовлетворение, радость. Мы сознательно берем очень разных героев: между произведениями, где они фигурируют, более ста лет. Мистер Гибсон – врач с научным складом ума, герой Керуака, как и автор, – писатель–битник, ведущий соответствующий этому направлению образ жизни. И если постоянным образованием первого движет четко выраженный профессиональный интерес, выходящий за рамки рабочего времени, то познавательная активность второго связана с творческой его натурой.

Образовательная активность порождается в данном случае обычными условиями жизни: встречами с людьми, чтением, решениями долгосрочных проблем и спонтанно возникающими побуждениями. Как говорил Л. Н. Толстой, «всякое учение должно быть только ответом на вопрос, возбужденный жизнью» [214, с. 16]. Но могут быть размышления и постижение истины, навеянные созерцанием необычного, выходящего за рамки обыденной жизни: «И глядя, как река при свете звезд катит свои волны... я знал, и знание это было сродни безумию: все, что я когда-то постиг, все, что еще предстоит постичь, – едино» [93, с. 181]. Экзистенциальные переживания Дж. Керуак описывает в терминологии образования: «Такова была рукопись ночи, и постичь ее мы не смогли» [93, с. 193].

### *Пример 3*

Обмен эмоциями и экзистенциальными переживаниями – важная часть социального становления подростков. Для них важны разные, зачастую беспредметные разговоры. Примером эмоционально



значимого «детского перешептывания в темноте» может послужить эпизод из романа И. Макьюэна «Суббота».

«Когда Генри было десять лет, его тетя попала в больницу, и двоюродной сестре, годом младше него, пришлось месяц прожить у них. <...> Днем Генри и его кузина старательно друг друга не замечали (Мона была пухлая, в очках с толстыми стеклами, на руке у нее не доставало пальца, да и вообще, она была девчонка!) – но в первую же ночь бесплотный шепот... *развернул перед Генри потрясающую драму школьной экскурсии на шоколадную фабрику: сыплющиеся из желоба конфеты, автоматы, работающие со страшной, невидимой глазу быстротой, – нет, больно не было, но струя крови хлынула прямо на пиджак учительницы, и две девочки упали в обморок, а мастер потом ползал под станком на коленях, разыскивая недостающую “деталь”.* Горько стыдясь собственной обыденности, Генри поведал в ответ, как однажды обжог руку кипятком; но Мона приняла эту историю благосклонно, и до рассвета они, заключенные темнотой в собственный маленький мирок, *делились друг с другом всеми ужасами, какие только мог подсказать им небогатый жизненный опыт, одобренный богатой фантазией.* И на следующую ночь, и во все последующие ночи они находили все новые темы для разговоров» [134, с. 394].

В летнем лагере у детей и подростков тоже нет проблем с выбором тем для разговоров, помимо обмена личностно значимыми переживаниями, они еще обмениваются информацией, которая подчас бывает за гранью культурной нормы.

#### *Пример 4*

Ситуация из романа Э. Гаскелл, представляющая организацию врачом-наставником разговора за столом, как ответ на «дурные манеры учеников».

«Мистер Гибсон ощущал некоторое внутреннее неудобство когда, после того как со стола убирали скатерть, два неуклюжих юнца вскакивали с радостной поспешностью, кивали ему, что долженствовало означать поклон, сшибались в дверях, пытаясь как можно скорее выскочить из столовой, и потом было слышно, как они, топоча несутся по коридору к приемной, давясь сдерживаемым смехом» [47, с. 39].

Действия мистера Гибсона в сложившихся условиях – проектирование образовательной ситуации. Мистер Гибсон, нанимая гувернантку, дает ей следующую установку:

«мисс Эйр, Вы должны подавать хороший чай молодым людям, заботиться о том, чтобы они вставали из-за стола сытыми, и – *постарайтесь сделать так, чтобы они разговаривали... не то, чтобы ра-*

зумно – этого от них ни Вам и никому другому не добиться, но чтобы они говорили, не спотыкаясь в словах и не хихикая» [47, с. 40].

Мисс Эйр выполнила указания:

«Она заваривала крепкий чай, щедро наполняла тарелки молодых людей, ...находила способ разговорить их всякий раз, как хозяйина не было дома, беседуя с ними на обыденные темы в своей приятной непритязательной манере» [47, с. 41].

Последний пример, близкий проблемам современных ДОЛ, доказывает необходимость проектируемого информального образования и в каникулярных объединениях.

### *Пример 5*

Еще один эпизод из романа Э. Гаскелл, заинтересовавший нас в связи с «педагогическим» решением психологически сложной ситуации. Главная героиня романа Молли страдает из-за предстоящей свадьбы ее отца м-ра Гибсона. Ей пытается помочь Роджерс, молодой эсквайр, который относится к Молли не как к возлюбленной, но как к другу, высоко оценивая ее интерес к учебе, способности к саморазвитию:

«Роджерс постарался облегчить страдание Молли в своей собственной, весьма характерной манере. В тот вечер он установил и наладил свой микроскоп, разложил на маленьком столике сокровища, собранные им в утренних блужданиях, а затем пригласил мать прийти полюбоваться на них. Конечно, пришла и Молли, как им и было задумано. Он постарался заинтересовать ее своими занятиями, лелея и поощряя ее первый слабый проблеск любопытства, заботливо возвращая его до стремления получить более подробные сведения. Затем он достал книги на нудную тему и перевел их несколько напыщенный и профессионально специализированный язык в обычную повседневную речь» [47, с. 145]. «Он старался увести ее от мрачных мыслей к иным интересам, далеким от личных невзгод, и вполне естественно, что ими стали его собственные профессиональные интересы. Она чувствовала, что он помогает ей – почему и как, она не знала, но всякий раз после разговора с ним ей казалось, что она нашла путь к доброте и покою, которые ее уже не покинут» [47, с. 165].

Э. Гаскелл прекрасно описывает эффект от педагогической поддержки (если следовать терминологии О. С. Газмана). Взаимодействие героев литературного произведения можно рассматривать и как метод защитного воспитания, введенный В. А. Сухомлинским, – «стать подопечному другом» [208, с. 30], идти от своего интереса, вовлекая в него воспитанника. В нашем контексте образовательные ситуации, описанные в пятом примере, мы назвали «направленным информальным

образованием». В этом примере четко прослеживается бинарность социально-педагогической деятельности и неформального образования. Кроме того, видна тонкая грань между социально-педагогическим эффектом («заботливо возвращая первый проблеск любопытства») и эффектом от помощи – «социальной работы» («нашла путь к доброте и покою»). Направляемое неформальное образование – результат непосредственного взаимодействия педагога (причем в данном случае педагога непрофессионального, скорее тьютора) и воспитанника, следствие социально-педагогической деятельности поддерживающего типа.

Мы объяснили последние два примера с помощью социально-педагогической деятельности (СПД), порождающей неформальное образование. Это объяснение требует обращения собственно к социальной педагогике и СПД, поскольку спонтанно возникающие параллели между ИО и СПД являются показателем более глубокой связи между ними, принципиальной для построения концепции ИО в детском лагере.

## **2.2. Бинарность неформального образования и социально-педагогической деятельности**

### **2.2.1. Дискуссия о предмете социальной педагогики**

В современных исследованиях преобладают два подхода к определению социальной педагогики и, соответственно, социально-педагогической деятельности.

Социально-педагогическая деятельность, по представлениям ряда ученых (В. Г. Бочарова, Б. З. Вульфова, И. А. Липский, Л. С. Нагавкина, Г. Н. Филонов), нацелена на уравнивание отношений личности и социума. Такой широкий подход – заявка на интеграцию, объединение различных наук вокруг педагогики, однако здесь имеет место «”заход на территорию” других наук, размывание собственно педагогического содержания объекта» [156, с. 59].

Второй подход к предмету социальной педагогики опирается на категорию «воспитание» (А. В. Мудрик, В. А. Никитин, В. Д. Семенов): «исследование воспитательных сил общества и способов их актуализации, путей интеграции возможностей общественных, государственных и частных организаций с целью создания условий для развития и позитивной самореализации человека» [148, с. 13]. В этом случае акцент на частной педагогической категории «воспитание»,

к тому же менее субъектно-ориентированной (по сравнению с «образованием»), напротив, сужает возможности социальной педагогики: слабо задействованы личные стремления человека, которые являются определяющими для сегодняшнего понимания образования.

Принимая отдельные положения каждого подхода, мы не можем в полной мере согласиться с предлагаемым современными исследователями научным аппаратом социальной педагогики. И, разделяя замечание А. И. Арнольдова, что «еще нет общепризнанного мнения о том, что служит предметом социальной педагогики» [10, с. 2], *в поисках этого предмета* возвращаемся к рубежу XIX–XX вв., к моменту первоначального осмысления социально-педагогической практики и оформления науки «социальная педагогика».

К тому времени изменения, накопившиеся в обществе, в общественных отношениях, стали настолько принципиальными, что позволили В. Вульф заявить в одном из своих эссе: «в декабре 1910-го – может быть, чуть раньше или чуть позже – переменялась сама человеческая личность» [Цит. по: 115, с. 3]. Обычно это высказывание трактуют как своеобразную точку отсчета – констатацию перелома эпох, когда стало ясно, что за социальными сдвигами могут стоять очень значительные личностные трансформации.

Ответом на изменение жизненных обстоятельств человека к началу XX в. и стала социально-педагогическая деятельность, постепенно переросшая в социальную педагогику как науку, в которой к 1910 г. четко проявились два направления. Первое восходит к идеям И. Г. Песталоцци – образовывать людей адекватно изменениям в обществе, в надежде на их дальнейшее позитивное влияние на общество; второе варьирует предложение работать с уже обозначившимися проблемными группами. В последующей практике и исследованиях эти подходы нашли свое развитие. Деятельность по преодолению личностных проблем переросла в социальную работу. А взгляды И. Г. Песталоцци, развитые и дополненные теорией П. Наторпа, стали концептуальной основой для того, чтобы воспринимать социальную педагогику как творческую и подвижную систему, ищущую новые методы приведения всех людей и конкретного человека к образованию в каждой новой социальной реальности по-своему. Изучение каждой новой социальной реальности – отправная точка социально-педагогической деятельности.

В историко-педагогических исследованиях возникает необходимость обращения к работам, написанным в другие эпохи. Правомерен вопрос: верно ли эти работы понимают сегодня? Трудности перевода текстов с одного языка на другой признаются всеми, но в нашем мире постоянных перемен можно говорить и о трудностях перевода языка предшественников на язык современников. Мы столкнулись с этой проблемой, изучая социальную педагогику. «Социальные условия образования и образовательные условия социальной жизни – вот тема этой науки. И ее мы рассматриваем не как две отделимые друг от друга задачи, но как одну единственную. Ибо общность состоит лишь в соединении индивидуумов, а это соединение, в свою очередь, существует только в сознании отдельных членов. Поэтому последний закон для индивидуума и для общности по необходимости – один и тот же» [152, с. 86].

Первую строчку этого отрывка из «Социальной педагогики» (1911) цитируют все современные учебники. Лишившись контекста, без дальнейшего Наторповского разъяснения она и приводит к стремлению создавать «социальные» («непедагогические») условия, понимаемые сегодня и на «бытовом», и зачастую на научном уровне как синонимы социальной защиты и социального обеспечения. Нами, например, были опрошены 120 человек, имеющих непосредственное отношение к педагогике (учителя, преподаватели высшей школы, руководители детских объединений, директора школ, методисты, студенты педагогического университета и педагогических колледжей). Всем был задан вопрос: как Вы понимаете социальные условия образования? Мы получили следующие ответы:

30 % – комфорт (комфортно учиться, благоприятные условия);

26 % – возможность получить образование (правовые гарантии, бесплатное образование);

24 % – хорошее материальное положение школы (наличие компьютеров);

10 % – взаимосвязь семьи и школы (отношение к получению образования близких);

5 % – школьные технологии (здоровьесберегающие, личностно ориентированные);

5 % – взаимоотношения с одноклассниками (однокурсниками) (взаимопонимание, благоприятная среда для общения).

А между тем П. Наторп использовал словосочетание «социальные условия» в другом контексте, как синоним общественных элементов и связей: «Социальная жизнь означает человеческую совместную жизнь, т. е. не только сосуществование людей во времени и пространстве, но урегулированные совместные действия» [152, с. 146]. Под социальными условиями образования он подразумевает «основные законы общественной жизни» и то, что «картину закономерного развития отдельного человека надо увеличить до размеров общности» и вывести «основные формы социальной жизни, основные виды социальной деятельности, а, наконец, и особые формы социальной организации, служащие непосредственно делу образования единичных людей» [152, с. 87–88].

Поскольку значение слова «социальное» со временем приобрело новые оттенки, сегодня при его употреблении необходимо сделать уточнение. Е. Б. Весна в своем исследовании [37, с. 158] дает три трактовки понятия «социальное»: социальное как общечеловеческое, социальное как общественное, социальное как коллективное. Понимание социального как общечеловеческого предполагает наличие общей сущности, которая объединяет людей. При акцентировании внимания на социальном как общественном социальное индивидуума рассматривается как взятое из общества, вычерпанное из него, имеющее «общественное происхождение». Рассмотрение социального как коллективного, как правило, безразлично к конкретной форме общества в целом. Здесь социальное трактуется либо как природное свойство человека, являющегося от рождения коллективным существом, либо как результат субъективирования реальных групповых отношений, либо как свойство, обретенное человеком в массе и теряемое на выходе из нее.

Для П. Наторпа в «социальном» важны не масштабы деятельности, а влияние общества на образование единичного человека. Не случайно в разных русских переводах по-разному звучит название его книги: «Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общения» (СПб., 1911, изд. О. Богдановой); «Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности» (СПб., 1911, пер. с нем. А. Я. Гронбаха, 3-е изд., доп.). Образование в общности и разные типы образовательного общения находятся в центре внимания П. Наторпа. Эти категории мы и возьмем в качестве отправной точки.

Теперь раскроем с современных педагогических позиций основную формулу П. Наторпа: «Социальные условия образования и образова-

тельные условия социальной жизни – вот тема социальной педагогики» [152, с. 86], – на разных уровнях социальной педагогики. Наличие уровней социальной педагогики отмечают различные исследователи. В. А. Никитин связывает их с масштабами деятельности, выделяя социальный, социально-средовый и уровень индивидуальной социальной педагогики [155, с. 32], А. В. Мудрик – с факторами социализации личности.

*Социальные условия образования (социальные с точки зрения группы)* – условия, содействующие развитию личности в детских и трудовых коллективах, разрабатываются социальной психологией и управлением. Педагогическая деятельность, опирающаяся на групповые (коллективные) процессы, традиционно рассматривается как управленческая деятельность (Л. В. Байбородова, О. С. Газман, И. П. Иванов, В. А. Каракровский, Я. Корчак, А. С. Макаренко, М. М. Пистрак, М. И. Рожков, В. Н. Сорока-Росинский, А. Н. Тубельский, С. Т. Шацкий и др.) и по сути является социально-педагогической.

*Социальные условия образования (социальные с точки зрения изменяющегося социума)* складываются из ответов на следующие вопросы:

- что и как в социуме влияет на образование человека;
- как образование должно реагировать на перемены в жизни общества, которые влекут за собой изменения образа жизни человека;
- что изменить в образовании, чтобы оно соответствовало времени и «держало рамку» человечности;
- что нужно предпринять в общественных структурах разного уровня, чтобы каждый человек реализовал свои образовательные потребности;
- каковы механизмы влияния на стремление к образованию человека современного общества.

За рубежом решения многих из названных проблем закреплены в нормативных актах, таких как Меморандум непрерывного образования Европейского Союза «К учебе через всю жизнь» и американские программы непрерывного образования.

*Социальные условия образования (социальные с общечеловеческой точки зрения)* требуют развернутого объяснения.

Еще в 1925 г., говоря о социальном воспитании, о воспитании человека как члена общества, К. Н. Вентцель почувствовал необходимость ввести понятие космического воспитания. «Цель социального

воспитания заключается в том, чтобы индивидуум осознал свою личную жизнь в ее целостности и единстве с некоторой социальной группой, все более расширяющейся по своим размерам и поднимающейся в своем развитии ко все более и более высоким формам. В конечном счете эта социальная форма может стать всем человечеством. Подобно этому можно сказать, что и цель космического воспитания заключается в том, чтобы довести воспитанника до сознания общности своей жизни с жизнью космической, до сознания того, что он со своим космосом составляет одно единое нераздельное целое, которое развивается в каком-то направлении, и что он, хочет этого или не хочет, так или иначе принимает то или другое участие в этом развитии космической жизни» [36, с. 206].

В современном открытом обществе социальная группа, в которой живет человек, достигла границ всего человечества. И если К. Н. Вентцель предвидел возможность «единства воспитываемой личности с жизнью всего беспредельного космоса», то многие сегодняшние концепции воспитания видят в таком единстве ответ на вызовы времени. Например, сторонники идеи ноосферного образования вводят в оборот сам этот термин «для актуализации эволюционного вектора эпохи: потенциализации возможностей человека в гармонии с природой и обществом, воспитания духовной творческой личности, способной увеличивать запас прочности жизни во Вселенной, не нарушая ее законов» [139]. Когда общество достигает границ человечества, человек воспринимается как гражданин вселенной (мира), а социально-педагогические вопросы получают не просто сверхличностное, но общечеловеческое (планетарное) звучание: какое образование приведет к ответственному отношению к природе, обществу и человеку.

Социальные условия образования на этом уровне социального замыкаются в круг с *образовательными условиями социальной жизни*, а именно: чтобы человек мог жить в современном мире и влиять на преобразование этого мира ему нужно соответствующее образование.

Рассмотрев все уровни, можно сделать вывод: *социальная педагогика нацелена на изучение изменений, которые с течением времени появляются в развитии и самоосуществлении людей, поиск методов побуждения каждого человека к осмыслению и совершенствованию своего образования, преобразование общества на гуманных основах.*



### 2.2.2. Сущность социально-педагогической деятельности

Социально-педагогическая деятельность выросла из потребности общества восполнить пошатнувшиеся устои «естественного учения», веками осуществлявшегося в семье. Семья традиционного общества учила, воспитывала молодого человека «при помощи живого дела, а не слова», была первым звеном в цепи образования. Со временем цивилизационные перемены коснулись института семьи в первую очередь и среди прочих проблем вызвали нарушение «образовательного общения». Общественными усилиями стали создаваться школы для бедных, детские сады, структуры профессионального обучения подростков, бесплатные курсы для народа, для того чтобы, с одной стороны, «воспитать в человеке человека», а с другой стороны, «принять во внимание великий переворот, который вызвала промышленность во всех условиях жизни» [151, с. 161].

В наше время следствия этого переворота ощущаются еще более явственно. Каждое новое техническое изобретение, каждая социальная трансформация, а также экологические изменения на планете влекут за собой изменение уже не только образа жизни человека, сложившегося в результате тысячелетней биологической и социальной эволюции, но и психологии и физиологии человека.

Однако развитие психологических теорий личности, теорий управления и других областей гуманитарного знания позволяют по-новому посмотреть на социально-педагогические проблемы и предложить способы их решения.

Знаменитые педагоги, чутко реагирующие на веяния времени и считающие, что нужно вносить в жизнь человека «благодетельные умеряющие влияния» (К. Д. Ушинский), к воспитанию и обучению уже с начала XX в. добавляют третий компонент образования, по-разному, правда, его обозначая: нравственное закаливание (П. Ф. Каптерев), организация детской жизни (С. Т. Шацкий), защитное воспитание (В. А. Сухомлинский).

За два последних десятилетия количество подобных предложений и их наименований значительно возросло:

- коллектив уральских исследователей под руководством В. Д. Семенова пришел к необходимости ввести понятие *социальной поддержки*, которая «обеспечит человеку полноценную реализацию своих свойств, задатков и возможностей в конкретной социальной ситуации с ее противоречиями, недостатками и лишениями» [51, с. 105];

- О. С. Газман и его последователи широко используют термин «педагогическая поддержка», обозначающий процесс совместного с молодым человеком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранять человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, позитивном образе жизни [38, с. 4];

- А. В. Иванов связывает *социально-педагогическую поддержку* с активностью человека, процессом его самореализации;

- Г. А. Гусев *педагогической реабилитацией* назвал «один из аспектов воспитательной деятельности, включающий в себя специфические установки, методические принципы и практические приемы, цель которых состоит в преодолении субъективного отрыва духовных переживаний личности от воспитательной ситуации» [51, с. 104];

- в нескольких вариантах развивается идея *педагогического сопровождения*. В подходе, имеющем бельгийские корни, а на российском педагогическом пространстве получившем название «Санкт-Петербургская модель сопровождения», сопровождение понимается как особый способ помощи ребенку в преодолении актуальных для него проблем развития. Этот процесс предполагает поиск скрытых ресурсов личности, опору на ее собственные возможности и создание на этой основе условий для оптимизации связей человека с миром [195];

- *социально-педагогическое сопровождение*, предлагаемое М. И. Рожковым, – это процесс, «содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих человеку понять возникающую жизненную ситуацию и обеспечивающих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего» [184, с. 3];

- американские педагоги применяют термин «*абилитация*», предполагающий создание нового жизненного опыта, развитие личностных особенностей и навыков социальной жизни. Абилитация в этом смысле качественно изменяет систему отношений человека, упорядочивает его ценностную структуру.

Все перечисленные здесь виды влияния на личность, по сути, усиливают культурные детерминанты ее социализации. А растущее их количество – показатель того, что в отличие от рубежа XIX–XX вв., когда на социальные трансформации можно было реагировать приведением (в прямом смысле этого слова) людей в образовательные уч-

реждения разного рода, сейчас, на рубеже XX–XXI вв., когда такие структуры действуют повсеместно, и не на общественном, а на государственном уровне, востребовано содействие образованию посредством межличностного взаимодействия.

Это объясняется, во-первых, тем, что некоторые проблемы, связанные с образованием (и на уровне личности, и на уровне социальных институтов, и на уровне большого социума), постепенно разрешились. Другие социально-педагогические задачи переросли в самостоятельные отрасли знания: дошкольную педагогику, педагогику дополнительного образования, юногогику, педагогику обучения взрослых, социальную работу. Часть вопросов потребовала комплексного подхода, так, например, помощь семье и повышение ее воспитательного потенциала стали задачами социальной политики каждого современного государства, учреждений социальной защиты населения, служб психологического консультирования.

Во-вторых, многие социальные трансформации, напротив, углубили проблемы общественного воспитания. К механизмам общественного воспитания (народной педагогике) К. Д. Ушинский и П. Ф. Каптерев относили семейное воспитание, родное слово, религию, игру, общественное мнение, обычаи, традиции, фольклор. Разные аспекты изменений общественного воспитания стали предметом исследований В. И. Бакштановского, Е. П. Потаповой и Ю. В. Согомонова (воспитательный этос), В. Д. Семенова (массовое воспитание), А. Б. Добровича (пространство общения), Г. Н. Волкова (этнопедагогика), М. В. Осориной (когерентный мир детства), Г. Грезийона и К. Керделлана (особенности взросления интернет-поколения).

Анализируя замеченные разными авторами и за достаточно большой период времени нарушения «естественного учения», мы составили следующий их перечень [Цит. по: 80, с. 71]:

- сбой в передаче опыта «посредством дела» (П. Наторп);
- возросшая безнадзорность детей, приводящая к «беспорядочности впечатлений, невозможности получить навыки основательно что-либо сделать, размышлять, созданию неустойчивости настроений» (С. Т. Шацкий);
- отсутствие взаимного доверия в контактах взрослый-ребенок, ослабление контроля за поведением и моралью подрастающих людей (В. Д. Семенов);

- отрыв духовных переживаний личности от воспитательной ситуации (Г. А. Гусев);
- многоканальность и неоднозначность ценностного влияния;
- чрезвычайно глубокое расхождение между культурными и социальными структурами, одна из которых связана с апокалипсическим отношением к жизни, а другая – с технократическим принятием решения (Д. Белл).

Последняя позиция – социологическая, порождающая между тем важные педагогические выводы. П. Наторп видел обучающее действие общности на человека в том, что она, «ставя вопросы и пробуждая сомнения, дает толчок к исканию. <...> При этом первичное действие общность оказывает на волю. Человек научается хотеть, узнавая из опыта о хотении других. <...> Именно самосознание и, значит, самосознательное хотение развивается исключительно в общности и вместе с общностью сознаний, – общностью, которая прежде всего есть общность воле» [152, с. 84–88]. Эти строки фактически объясняют механизмы и естественного учения, и информального образования в случае, когда информальное образование проявляется спонтанно в детском обществе. Но естественное учение ведет к социализации, а информальное образование – это восхождение к культуре (в культуроориентированной теории социализации между естественным учением и информальным образованием можно поставить знак равенства).

«Хотения» нашего времени мало связаны со стремлениями духовного совершенствования. Влияния потребительского общества столь сильны, что «диссонанс, который сегодня характеризует многих из молодого поколения – не то чтобы когнитивный, но как отношение к миру, – чувство невозможности это выносить» [80, с. 71]. Аналогичные наблюдения делали за последнее столетие многие выдающиеся мыслители (С. С. Аверинцев [2], Г. Кнабе [100]). Н. А. Бердяев предостерегал, что противопоставление блага народа культуре может привести к превращению мира в промышленную ассоциацию, а общества человеческого – в общество потребительское [20]. Следуя его же замечанию: «Человечность есть не социализация, а спиритуализация человеческой жизни. Социальный вопрос есть вопрос человечности» [21, с. 318], одной из задач социально-педагогической деятельности можно считать содействие обретению человечности.

Нам кажется особенно важным с педагогической точки зрения, что среди всех изменений процессов социализации личности нарушается (затрудняется) естественная активность общества в передаче позитивных накоплений (культурных норм и ценностей).

В-третьих, качественно изменились проблемы современности. Сегодня среди задач, вышедших на первый план, – личностное самопознание и самоопределение. Современные социологи говорят о разрушении человеческих отношений, самоисключении личности из культурных контекстов, следствием чего становится широко распространенная ролевая несостоятельность, выраженная в неспособности индивидов воспроизводить определенные модели поведения. Данная ситуация ведет к появлению педагогических действий, имеющих компенсаторный, замещающий характер. Они восполняют отсутствие сообществ и традиций в современной жизни и помогают человеку справиться со свободой выбора и непредвиденностью как приобретениями цивилизации, и также могут быть отнесены к социально-педагогической деятельности.

Развивая мысль В. Д. Семенова: «...в настоящее время воспитательные функции общественной психологии “не срабатывают” сами собой, необходимы специальные педагогические усилия в реализации многих привычных для массовой педагогики средств» [199, с. 137], можно сделать вывод, что *социально-педагогическая деятельность – это педагогическая реакция на изменения обстоятельств жизни человека и общества, это дополнительные образовательные действия, которые прибавляются к обычному воспитанию и обучению и содействуют обретению человеком человечности.*

Однако, по мудрому замечанию М. М. Рубинштейна, «в педагогике принципы и руководящие идеи должны проверяться в общем не односторонними, а двухсторонними мерилami: они должны удовлетворять требованиям жизнеспособности и человечности в широком смысле этого слова, которое мы насыщаем требованиями идеального характера» [187, с. 259]. Значит, и социально-педагогическая деятельность может не только восполнять недостаточную культурную четкость естественного учения, но и приводить образование в соответствие с изменениями жизни, носить прогностический характер. Но если методы компенсаторной деятельности мы в большинстве своем находим в педагогике, то образцы прогностической деятельности, непо-

средственно вытекающей из тенденций социальных перемен, появляются в самых разных сферах взаимодействия людей, особенно часто в области культуры.

Примером социально-педагогической деятельности прогностического характера может послужить открытие в Лондоне во время экономического кризиса Центра технологической поддержки, который предназначен для тех, кто связан с ручным трудом, – для ремесленников. Затратив 7,5 млн евро на его создание (привлечение интеллектуальных сил в качестве консультантов, дорогостоящего оборудования), организаторы рассчитывали (и их ожидания оправдались), что особенно в период подготовки к Лондонской олимпиаде Центр будет востребован. Свои идеи здесь можно увидеть «в карандаше»: разглядеть детали, внести поправки, обсудить со специалистами свой проект. Это и поддержка малого бизнеса и профессиональный клуб.

Мы сознательно приводим пример, не имеющий отношения к детству, его можно отнести к практике современного управления. Идея, согласно которой руководители должны давать возможность для роста и развития как организации в целом, так и каждого из ее сотрудников в отдельности, разрабатывается в различных теориях управления и управленческой психологии с середины XX в. Это дает возможность говорить о конвергенции теорий управления и социальной педагогики и изучать особенности стимулирования неформального образования в различных управленческих концепциях, что позволит выстроить линию развития ИО в детском лагере.

### **2.2.3. Социально-педагогические идеи управления как детерминанты развития неформального образования**

Теория и практика управления, переходя от одного состояния в другое, пришла к пониманию значимости развивающих условий для организации жизнедеятельности людей. Если раньше слова П. Наторпа звучали как идеальные цели, то сейчас это реальные задачи управления: «Большинство руководителей понимают, что в условиях ужесточающейся конкуренции от каждого сотрудника требуется более эффективное обучение, а также взятие на себя более широких полномочий и глубокая преданность своей организации. Более того, они понимают, что путь к более результативной работе лежит через более эффективную коммуникацию» [7, с. 88].

В современном обществе, которое называют постмодернистским, обществом знания, изменения, которые социум вызывает в жизни людей, влекут за собой требования еще большего внимания к человеку. И в центре внимания – разнообразные условия для проявления индивидуальных особенностей человека, его постоянного профессионального и личностного развития. Исходя из этого, мы и обращаемся к управлению и выходим на одну из задач настоящего исследования – проследить, что позволяет осуществлять процессы образования в организациях в целом и в ОООД в частности.

*Образовательные возможности организации* проявляются по-разному:

1. *Организации необходимо приспособиться к изменениям внешней среды.* Р. А. Хейфец и Д. Л. Лаури (1997) отмечают: «В сегодняшнем мире признаком настоящего лидерства служит умение стимулировать в людях адаптивные усилия. Однако когда речь идет о трудностях адаптации, то ответственность за решение проблем должна перейти ко всему персоналу, потому что достойный ответ на вызовы внешней среды способны дать не приближенные руководителя, а коллективный интеллект сотрудников организации на всех уровнях управления» [233, с. 194]. К достижению этой цели ведут следующие пути:

- сотрудники организации должны помогать друг другу, переступать границы компетенции и субординации и учиться находить решения;

- лидерам не следует защищать подчиненных от внешних угроз, наоборот, необходимо сделать так, чтобы они узнали реальность со всеми ее проблемами и непостоянством и сами сделали выбор в пользу адаптации;

- лидер должен создать в организации так называемую преобразующую среду. Преобразующая среда позволяет различным группам делиться друг с другом своими трудностями, анализировать и обсуждать спорные вопросы, а также уточнять конкурирующие позиции и ценности [233, с. 200];

- заставить людей взять на себя серьезную ответственность довольно сложно. Позволить людям проявить инициативу в процессе анализа и решения проблем – значит научиться главным образом поддерживать, а не контролировать персонал [233, с. 206].

2. *Для создания достойной организации нужен человек (менеджер), а не просто инструментарий (менеджмент).* Т. Тил (1996) от-

мечает: «Мы склонны недооценивать значение человеческой составляющей менеджмента. Мы часто говорим, что делать людей счастливыми не входит в обязанности менеджеров, и объясняем: “Люди тут работают. Это вам не детский сад. Нам нужно заботиться о доле рынка, развивать компании и прибыли”. Но те единицы, которые становятся выдающимися менеджерами, нутром понимают, что менеджмент – это не просто набор механических действий, а процесс взаимодействия с людьми» [212, с. 170].

Процессу взаимодействия с людьми уделяют внимание в максимальной степени и в стилях управления, в частности, в коучинге и трансформационном лидерстве (ТЛ) [259].

*Трансформационное лидерство* содержит в качестве основной идею творческого стиля руководства, который помогает адаптироваться к различным ситуациям в меняющемся окружении. ТЛ ориентировано на изменение организации, в котором задействованы все сотрудники. Руководители побуждают подчиненных к переосмыслению прежних традиций, взглядов, положений, поощряют свободный обмен мнениями, стимулируют активность в решении трудных профессиональных и личностных вопросов.

3. *Идея справедливого процесса* отвечает естественной человеческой потребности: люди хотят, чтобы их ценили в первую очередь как личностей, а не просто как персонал, актив или ресурс. Люди восприимчивы к знакам, получаемым в ходе принятия решений, так как они во многом отображают степень готовности организации опираться на них, использовать их творческий вклад и воплощать большинство их идей. Ч. Ким и Р. Моборн в 1980 г. обнаружили возможность справедливого процесса для прогрессивного развития. Они отметили три предпосылки успешной деятельности: вовлеченность, объяснение, ясные ожидания, Б. Карлеф и Ф. Х. Левингссон добавили к ним еще три: коллективное обучение, повышение уровня притязаний, лояльность [88].

4. *Непрерывное обучение – часть технологического процесса.* Система обучения на рабочем месте нацелена на то, чтобы стимулировать обучение сотрудников непосредственно в организации и создавать возможность для обучения всей организации чему-то новому. Сторонники системы исходят из того, что даже высшего образования недостаточно для непосредственного применения в условиях любого конкретного



предприятия. Во всех случаях человека надо доучивать с учетом специфики конкретного бизнеса. Так обстоит дело везде. Но можно сделать непрерывное обучение частью технологического процесса. При этом работа становится гораздо интереснее, что обеспечивает быстрый рост квалификации. Появляется стимул к учебе, что ведет к совершенствованию личности. Создаются предпосылки для овладения смежными или новыми профессиями. Все вместе это существенно влияет на качество рабочей жизни и на возможности сотрудников.

*Японский менеджмент предполагает создание так называемых кружков качества* [Цит. по: 89, с. 164]. И. Нонака на базе своих исследований крупных японских компаний предложил простую и элегантную модель зарождения знаний в фирме. То, что он называет «компанией, создающей знания», основано на организованном взаимодействии между «явным знанием» и «неявным знанием» источника инновации. Он доказывает, что большинство знаний, накапливающихся в фирме, почерпнуто из опыта и не может быть передано рабочим через чрезмерно формализованные процедуры управления. Кроме того, источники инновации умножаются, когда организация способна установить мосты для перевода неявного знания в явное, явного в неявное, неявного в неявное и явного в явное. Таким путем не только опыт рабочих передается и распространяется, увеличивая формальную совокупность знаний в компании, но и знание, созданное во внешнем мире, может быть включено в неявные привычки работников, позволяя им вырабатывать собственные приемы и улучшать стандартные процедуры. В экономической системе, где инновация имеет критическую важность, организационная способность увеличивать источники знаний, черпая их из всех форм знания, становится фундаментом новаторской фирмы. Это, однако, требует полного участия рабочих в инновационном процессе, чтобы они не прятали свои неявные знания, не хранили их лишь для собственной выгоды. Что также требует стабильности рабочей силы в компании, ибо только тогда для индивида становится рациональным передавать свои знания компании, а для компании – распространять явные знания среди своих рабочих. Этот кажущийся простым механизм фактически включает глубокую трансформацию отношений между менеджментом и рабочим.

*5. Руководство – это непрерывное образование и создание сети знания.* Непрерывное обновление навыков возможно в концепции

«непрерывно обучающейся организации» (П. Сенге, 1990), где предполагается, в сущности, создание культуры, в которой непрерывное обучение является нормой. Обучающейся является организация, «умеющая создавать, приобретать и распространять знание и изменяющая свое поведение в соответствии с новой информацией, оригинальными мнениями и современными моделями мышления» [46, с. 54]. П. Сенге акцентирует внимание на пяти умениях организации [201]:

- 1) постоянно уточнять и углублять личностный и профессиональный потенциал каждого работника;
- 2) соотносить управленческие идеи со стереотипами в различных производственных и бытовых ситуациях;
- 3) выстраивать общее видение будущего организации;
- 4) обучать команду (речь идет не только о тренингах или семинарах, но и о свободном обмене мнениями в группах);
- 5) развивать системное мышление, позволяющее разглядеть не отдельные события, а глубокие взаимосвязи между ними.

В обучающейся организации руководитель отвечает за создание структур, сотрудники которых постоянно расширяют возможности влиять на свое будущее. Он одновременно дизайнер, учитель и управляющий, который создает условия для выработки общего видения и ставит под сомнение принятые модели мышления. Обучающаяся организация предполагает, что обучение не просто накопление знаний, а осмысленное развитие умения их использовать. Этот принцип реализуется благодаря привлечению к обмену мнениями большого количества сотрудников через коллективную работу, Интернет, электронную почту и доски объявлений. Сами руководители при этом участвуют в работе проблемных групп, сформированных разными способами и предлагающих различные уровни взаимодействия.

Именно данный подход к управлению в большей мере соответствует идеям социальной педагогики: важно обеспечить непрерывное обучение непосредственно на рабочем месте и формирование организационной среды, поддерживающей процесс обучения, влияющей на заинтересованность работой, профессиональную активность, субъективное включение в производственные процессы, и не только в производственные. Сторонники описываемой модели управления считают: «Необходимо стремиться изменить знания, верования и образ поведения

на рабочем месте и закрепить их посредством социальной и структурной среды. Это основывается на предположении и ожидании изменений с более долгосрочными результатами в части улучшения производительности, чем дает просто обучение, без создания соответствующей среды в организации» [49, с. 277].

*б. Развивающая организация трудовой жизни.* Начиная с последнего десятилетия XX в. многие специалисты (П. Друкер, Р. Инглехарт, М. Хатч, М. Хоркс) констатируют, что творчество, свобода и ответственность за самого себя приходят на смену власти и богатству. Каждый человек должен использовать свой труд для самосовершенствования своих сильных сторон. Основываясь на этой идее, М. Хоркс определяет три главные задачи работы:

- доставлять удовольствие, стимулировать творчество;
- предоставлять возможность коммуникации с другими людьми;
- давать возможность личностного развития.

Открытость для нового, сообразительность, выносливость – это устойчивые предпосылки профессионального успеха. Поэтому организация «может предоставить возможность сотрудникам заниматься спортом, способствовать установлению баланса между работой и свободным временем, предлагать сотрудникам помощь в кризисные периоды и поддерживать их в стремлении сделать свою личность гармоничной. Все это может снижать стресс и его негативные последствия» [Цит. по: 94, с. 248].

И еще одна особенность современности должна быть учтена в процессе организации труда – возрастающее значение знания, изменение отношения к нему людей. В наше время является совершенно очевидным, но активно используется только на японских предприятиях, то, что создание нового знания не ограничивается механической переработкой объективной информации. Скорее оно зависит от скрытых воззрений, ощущений и смутных догадок каждого сотрудника. «И для создания нового знания необходимо иметь возможность проверить и использовать субъективные взгляды, догадки и озарения работников всей компании. Ключ к данному процессу – личная приверженность, чувство сопричастности компании к ее инициативам и миссии» [157, с. 30]. Мобилизация этого психологического ресурса и воплощение скрытого знания в реальных технологиях и продуктах требуют от руководителей

создания такого образа жизни компании, где каждый – работник знания. При таком подходе требуется внимание не только к явным запросам сотрудников, но и к их высшим личностным потребностям.

Таким образом, можно сделать вывод, что социально-педагогическая роль управления заключается в потенциальной возможности преобразования как организационной среды, так и социокультурного окружения. И если в бизнес-структурах такая возможность реализуется нечасто в современных экономических условиях, то в организациях отдыха и оздоровления детей социально-педагогическая линия может стать генеральной стратегией управления.

### **Выводы по второй главе**

Глава 2 носит методологический характер. Выход на социальную педагогику и теории управления как на методологические основы информального образования в ООД не случаен. Мы провели феноменологическое исследование информального образования, в результате которого пришли к выводу, что ИО как работа человека над своим культурным развитием, пониманием мира и себя в мире может детерминироваться общением с людьми, близкими по интересам, людьми, умеющими выслушать и в то же время дать информацию для новых размышлений; созерцанием природы, чтением. Однако ИО может быть не только спонтанным, но и направляемым, и проектируемым.

Вводя в научный оборот понятие «бинарность информального образования и социально-педагогической деятельности», мы исследовали научные концепции, сложившиеся в связи с пониманием социальной педагогики, с одной стороны, и теории управления, отвечающие, как мы стремились показать, социально-педагогической идее, с другой стороны.

Идеи И. Г. Песталоцци образовывать людей адекватно изменениям в обществе, в надежде на их дальнейшее позитивное влияние на общество, развитые и дополненные теорией П. Наторпа, стали концептуальной основой для того, чтобы воспринимать социальную педагогику как творческую и подвижную систему, ищущую новые методы *приведения всех людей и конкретного человека к образованию в каждой новой социальной реальности*. При таком понимании социальной педагогики становятся очевидными исторические корни информального образования.

Идеи активизации неформального образования, отработанные в теориях управления, согласно которым руководители должны влиять на развитие сотрудников и формировать культуру организации, дающую возможность для личностного самосовершенствования, позволяют сформировать условия для развития неформального образования в ДОЛ с учетом конвергенции теорий управления и социальной педагогики.

В процессе образования ведущую роль играют «центроориентированные силы личности» и «центробежные силы внешней культуры» [48, с. 83]. Внешняя культура включает в себя наставников, умеющих слушать и слышать ребенка, готовых делиться с ним своими знаниями и переживаниями; детское сообщество, которое складывается не по необходимости расселения, а по интересам детей; насыщенность среды культурными предложениями (библиотека, фильмотека, лекотека и пр.).

В образовании – в любом его виде, в том числе и в неформальном – помимо внешней активизации важную роль играют и внутренние силы человека, для укрепления которых важно даже при коллективной организации жизнедеятельности предоставлять ребенку самостоятельность выбора. «Ведь именно свобода, как вечно живая личная спонтанность духовного центра в человеке – человека в человеке – есть самое фундаментальное и первое условие всякой возможности образования и просветление человека!» [242, с. 16]. Самостоятельности выбора детей и подростков способствуют:

- наставления и дружеская помощь со стороны педагогов – руководителей групп;
- создание ситуаций для проявления инициативы, ответственности и самоконтроля;
- работа в малых группах;
- взаимопомощь, разрешение переступать границы компетентности и субординации;
- вовлеченность всех желающих в планирование смены и разработку дел;
- создание подразделений для решения конкретных проблем в рамках общей структуры.

Все эти управленческие находки, привнесенные в организацию жизни детей, способствуют обеспечению субъектной позиции ребенка на отдыхе и позволяют ему разобраться со своими интересами, наметить перспективы их развития.

## **Глава 3. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ**

Социально-педагогическая деятельность, как было определено в п. 2.2, является педагогической реакцией на изменения обстоятельств жизни человека и общества, дополнительным образовательным действием, прибавляемым к воспитанию и обучению и содействующим преобразению общества на гуманных основах. Наша дальнейшая цель – найти способы, позволяющие индивидуальным субъектам – руководителям организаций отдыха и оздоровления детей и педагогам, которые являются руководителями детских групп в этих организациях, овладеть социально-педагогической деятельностью. Поэтому важно сформулировать ее принципы, на основании которых педагоги активизируют информальное образование в ДОЛ (п. 3.1)

В фокусе социально-педагогической концепции информального образования в ДОЛ – проектирование содержания информального образования. В п. 3.2 мы рассмотрим проектирование инварианта информального образования и организационный дизайн, который создает условия для вариативной части информационного образования.

### **3.1. Закономерности и специфика информального образования**

Мы выделили виды информального образования: оно может быть как спонтанным, так и направляемым и проектируемым.

В современном мире образовательные возможности проектируются. И. Иллич говорит о необходимости проектирования информального образования: «Спонтанное образование не может уже вернуться к формам, которые принимало учение в деревне или средневековом городе. Традиционалистское общество было скорее набором концентрических кругов смысловых структур, а современный человек должен понять, как найти смысл в многочисленных структурах, с которыми он соприкасается. <...> Современное общество – результат сознательного проектирования, так что и образовательные возможности должны быть разработаны сознательно» [80, с. 45].

Для проектирования неформального образования в ДОЛ нужно выявить закономерности ИО и принципы социально-педагогической деятельности. СПД строится, как говорил П. Наторп, на «вечных принципах, которые нужно правильно переносить в настоящее время». Обращение к работам философа позволило нам вычленить эти «вечные принципы» и найти им соответствие в терминах современной науки.

**Закономерности неформального образования.** «Любой закон, отражая то, что есть в действительности, указывает также и на то, как следует правильно мыслить о соответствующей области действительности» [126, с. 138].

П. Наторп убеждает, что воспитательный эффект возможен только в близком сообществе: *«Хотя общество и воспитывает, но только такое, которое действительно привязывает к себе отдельное лицо крепкими и тесными связями, а не то обширное разрозненное общество, которое в действительности уже перестало быть им, в котором один почти не касается другого и где почти уже нет места чувству солидарности»* [151, с. 201] (курсив наш. – И. Д.).

Какими должны быть связи в сообществе – это не простой вопрос, поскольку в последовавшие за временем Наторпа годы появилось, например, такое художественное описание общества, «которое перестало быть сообществом и обесценило личность. Ибо возобладали множественная сила большинства, не принимающая в расчет единичное» [134, с. 7].

Вся педагогика каникул искала и находила разные способы организации детских групп, позитивно влияющих на личность. В скаутинге этот способ называется скаутским методом, включающим в себя деятельность, самоуправление и систему личностного роста. В отечественной педагогике как воспитывающая группа традиционно рассматривается коллектив. Л. В. Байбородова, И. П. Иванов, А. С. Макаренко и многие другие педагоги вывели условия воспитания в коллективе, которые стали основой развития и временных коллективов. Не оспаривая действенности этих условий, но стремясь удержаться в рамках сообществ разных типов, мы обращаемся к «доколлективной» педагогике.

По С. И. Гессену, «образовательный интерес отдельной личности совпадает с развитой и интенсивной общественностью. А это значит, что общественность не только не противоречит личной свободе,

но служит ее необходимым условием и дополнением. Личная свобода, т. е. победа над инстинктивным, внешним Я, возможна лишь через устремление к сверхличной цели. Но последнее делает возможным и даже необходимым общение индивидуальностей» [48, с. 230].

В современной психологии Г. С. Батищев, С. Л. Братченко, Д. Бьюдженталь, исследовав уровни общения, доказали, что люди вступают во взаимодействие существенно разными способами, которые создают различные условия для выразительности и доступности собеседников. При этом «жизнеизменяющие процессы» возможны не на любом уровне общения, а лишь при достаточном «углублении» [32].

Для того, чтобы проиллюстрировать сущность и «углубления», и влияния «тесных связей», мы вновь обратились к литературному произведению, в центре которого личностное становление и самоидентификация. Герой романа В. Вулф «Волны» Бернارد вспоминает годы подростничества, противопоставляя свое информационное насыщение и появление внешнего лоска тем переживаниям, которые «расширили чувства» [42, с. 104]. Но и то и другое однажды позволило Бернardu сказать: «я образовался ... то есть возник в итоге некоего завершенного опыта» [42, с. 195].

«И вот тыходишь в дом, строгий, с правилами, обжитой дом: традиции, нажитый хлам и разложенные напоказ сокровища. <...> Как унижительно – не знать, что сказать дальше; и эти ужасные паузы, зияющие, как сухие пески... <...> ...а потом что-то ляпнуть, когда надо помолчать, и чувствовать, как в горле шомполом застряла неподкупная искренность, которую с такой бы радостью разменял на груду медяков, но нельзя, здесь, на этом приеме... <...> ...потом тебя ведут в укромный уголок, дарят своим доверием. <...> Что нам делать с Индией, Ирландией и Марокко? Почтенные старцы отвечают на этот вопрос, стоя в регалиях под канделябрами. Вдруг набираешься информации, делаешься посвященным. Снаружи кипят неудоборазличимые бури; мы же четки, вняты, мы поистине здесь, в нашем узком кругу делаем погоду, всегда. Зимой и летом. И нарастает на нежной душе раковина, перламутровая, блестящая, и не пробить ее клювиком чувств. Я покрылся ею раньше многих. Скоро я уже мог обстоятельно чистить грушу, когда все давно покончат с десертом. В полной, внимательной тишине округлять свою фразу. Но в этом возрасте так еще приманчиво совершенствование. Хорошо бы, кстати, испанский выучить – такие мысли, – заставить себя рано вставать, и вся недолга. <...> Словом, предельная точность, четкий воинский шаг; но какие все это глупости; все условность, ложь. Всегда, в глубине... бурлит под нами поток



и вертит обрывки снов, считалок, уличных выкриков, недоваренных фраз, смазанных видов – вязы, ивы, метут садовники, женщины пишут – и поток взбухает, опадает даже тогда, когда на званом обеде ведешь свою даму к столу. <...> тут <...> ничего не назовешь событием. И однако – он живой и глубокий – этот поток. В него окунешься и вдруг замираешь между двумя глотками и смотришь, смотришь на вазу с одним, может быть, красным цветком: вдруг стукнуло что-то, осенило, открылось. Или, гуляя по Стрэнду, вслух говоришь: «так вот какой фразы мне не хватало!» <...> Этот хрустальный шар, этот, так сказать, глобус жизни, будучи отнюдь не холодным и твердым на ощупь, имеет стенки из тончайшего воздуха. Надавишь! – и все разлетится. <...> Встают лица – лица, лица, лица... <...> И невозможно их распределить по ранжиру; одно какое-то выделить, передать воздействие сразу всех – тут ведь опять музыка! <...> Каждый вел свою партию, скрипка, флейта. Труба, барабан, ну какие там есть еще инструменты. С Невилом это было: “Поговорим о Гамлете”. С Луисом – о науке. С Джинни – про любовь, а потом вдруг, в минуту отчаяния, плюнуть на все и – в Камберленд, с одним тихим человеком, и – целая неделя в гостинице... <...> И эта неделя останется твердым камешком в вихре неопознанных впечатлений» [42, с. 195–198].

Фрагмент романа демонстрирует, что влияние близкого сообщества на развитие личности сильно тогда, когда у каждого человека из близкого круга есть «своя партия», есть то, что делает его «отдельным существом».

В этом случае становится возможным обучающее действие общности, которое П. Наторп описывает следующим образом: «понять что-нибудь каждый может только сам, познание можно черпать только из самосознания, и все, чем способствует этому другой, состоит только в том, что, ставя вопросы и пробуждая сомнения, он дает толчок к исканию, – как бы указывает область, в которой искомое может быть найдено» [152, с. 84].

Везде: и в модернистском романе, и у названных выше психологов, и у П. Наторпа – непосредственное взаимодействие с тем, кого выбирает сам человек для своей беседы, не «параллельное действие» коллектива. Это дает основание говорить о первой закономерности – закономерности сообщества индивидуальностей: *существенно влияние на информальное образование близкого сообщества, причем такого, где у каждого человека из близкого круга есть свои интересы и увлечения, вокруг которых может развернуться общение.*

Опора в образовании на самостоятельность личности – основа социально-педагогической деятельности. *«Ни один человек не может действительно помочь другому, вся природа и вся история громко говорят о том, что он должен помогать себе сам, и самое лучшее, что можно ему сделать, это научить его делать самому»* [151, с. 185] (курсив наш. – И. Д.).

В развитии самостоятельности П. Наторп выходит на два уровня: совершенствование себя каждым человеком («Не впадаем ли мы в старую ошибку, полагая, что к человеку постоянно должно притекать что-то извне, а не сам он должен создавать его из себя?» [151, с. 186]) и участие социальных групп в получении необходимого им или их детям образования («Все сводится только к тому, чтобы вполне привить эти идеи самому народу или, вернее, пробудить в нем их, чтобы жизнь эта самодеятельно создалась им самим и в нем самом» [151, с. 187]).

На сегодняшний день вопросы опоры на самодеятельность личности в большей мере отработаны в теории и практике управления благодаря развитию немонетарных концепций мотивации и появлению так называемых синтетических стилей управления. Управленческие концепции и технологии, дающие развивающий эффект благодаря самостоятельности сотрудников в принятии решений, были представлены в п. 2.3. Они подтверждают вторую закономерность – закономерность самостоятельности: *стремление к развитию, присущее каждому человеку, тогда проявляется в полной мере, когда не нарушается самостоятельность в образовательном поиске.*

**Принципы социально-педагогической деятельности.** Особенностью социально-педагогической деятельности является то, что *направление развитию личности задают обычные условия жизни.*

Если речь идет о школе, то учитель здесь (по умолчанию) – мудрый взрослый, «открытый, живой, хороший, отзывчивый и бодрый человек, который принимает близко к сердцу судьбу школьников, – человек, который способен открыть детям и сердца и уста и извлечь их естественный разум и природную сообразительность из самых отдаленных уголков» [151, с. 175].

Если речь идет о трудовом сообществе, то *«работа над образованием народа входит действительно в целое попечение о развитии, играх разного рода, благородных занятиях рабочих, что все вместе: здоровый отдых и телесные развлечения, а также и более узкая соци-*

альная работа хозяйственной и правовой помощи, защита и забота о семейной, домашней жизни и семейном воспитании – все это ставится на одну почву и притом на такую, на которой члены народных классов <...> вступали в непосредственное личное общение и в общую работу и созидание» [151, с. 248] (курсив наш. – И. Д.).

Если на рубеже XIX–XX вв. непосредственное общение, общая работа и созидание выходили за рамки собственно производственных процессов, то современное управление нашло способы соединить профессиональную деятельность с «попечением о развитии», что мы уже показали в гл. 2.

Если речь идет об организации отдыха и оздоровления детей, то руководители этих структур создают «обычные условия жизни», в которых протекает образовательное общение. Первый принцип СПД – создание естественных условий жизни. *Социальная педагогика – по изначальной формуле – восполняет недостатки образовательного общения, присущего семье. Соответственно, деятельность в этом направлении не может изобиловать педагогическими установками, она должна в большей мере, чем в образовательных организациях, строиться на потребностях людей (детей). Этот принцип, с одной стороны, предполагает наполнение обычных условий жизни образовательными моментами, с другой стороны, создание естественных для детей условий жизнедеятельности.*

В детском лагере ввиду интенсивности общения в группе сверстников может быть усилен образовательный эффект группы за счет содержания взаимодействия и организационных форм жизнедеятельности. К сожалению, отсутствие в ООД труда и зачастую иного предмета деятельности влечет за собой бесполезное времяпрепровождение, которое не несет в себе образовательного заряда. Значит, необходимо обогащение детской жизни культурным содержанием. Так можно обосновать второй принцип СПД – обогащение культуры детского общества.

*«Истинная социальная педагогика не может уклоняться от вопроса об основных законах общественной жизни» [152, с. 87] (курсив наш. – И. Д.).* Каковы тенденции развития современного общества? В какой мере оно дает возможность человеку оставаться человеком, реализовывать потребности созидания, исследования, создает условия для проявления творчества? Это те вопросы, которые волнуют каждого

педагога и руководителя образовательной организации. Отвечая на них, важно анализировать социальную ситуацию, тогда можно увидеть общие для человечества проблемы:

- образование «компьютерного поколения». Телевидение и Интернет привели к тому, что «люди поддаются “экстазу коммуникации”, становясь пассивными экранами хаоса зрительских впечатлений» [247, с. 10]. Если из детской жизни образ и игра знаков вытесняют реальные впечатления и опыт, значит, на впечатления и опыт должен повлиять летний лагерь;

- обеспечение образовательных интересов переселенцев в условиях современных миграционных процессов, затронувших и нашу страну. Следует воспитывать у эмигрантов любовь к своей новой родине, а у коренных жителей принимающих стран – уважение прав людей другой национальности, их культуры;

- воспитание человека в условиях понимания им необходимости сознательного существования. Так же, как и личность, в поддержке сегодня нуждается жизненная среда – и природная, и культурная. В защите жизни и цивилизации играют роль не только международные договоренности, но и развитие ответственного отношения каждого к природе, обществу и человеку.

В решение вышеназванных проблем должны включиться взрослые люди, работающие с детьми.

Таким образом, можно выделить третий принцип СПД – изоморфность педагогических задач особенностям социализации личности. *Изучение цивилизационных и социальных трансформаций, наблюдение за изменениями, которые они приносят в жизнь человека, позволяют корректировать процесс образования.*

Закономерности и принципы находят отражение в работе любого сообщества и любой организации. Зная законы социально-педагогической деятельности и придерживаясь ее принципов, можно управлять информальным образованием в организациях отдыха и оздоровления детей.

Нельзя не признать, что «управление информальным образованием» – выражение парадоксальное, по сути, оксюморон. В идеальном варианте у детей-школьников – основного контингента летнего лагеря – сформирована учебная деятельность. Вместе с учебной деятельностью усиливается стремление к познанию, которое реализуется и вне рамок школы. В реальности дело обстоит иначе: «...любозна-

тельность поднимается над органической и социальной сферой и становится интеллектуальной на той ступени, когда превращается в интерес к проблемам, вызванным наблюдением вещей и накоплением материала. Когда вопрос не разрешается тем, что спрашивают другого, когда ребенок продолжает держать его в уме и ловит все, что может помочь ответить на него, то любознательность становится положительной интеллектуальной силой. Для открытого ума природа и социальный опыт полны заманчивых вызовов заглянуть дальше. Если зарождающиеся силы не будут в должный момент использованы и развиты, они могут исчезнуть, умереть или прийти в упадок. Этот общий закон особенно справедлив по отношению к чувствительности того, что не установилось и проблематично; у немногих людей интеллектуальная любознательность так ненасытна, что ее ничто не обескураживает, но у большинства ее острота сглаживается и притупляется. Слова Бэкона, что мы должны стать как маленькие дети, чтобы войти в царство науки, напоминают в одно и то же время открытый ум и гибкий интерес детства, и ту легкость, с которой теряются эти качества. Одни теряют их по безразличию и беззаботности; другие – по пустому легкомыслию; многие избегают этих зол только для того, чтобы впасть в неподвижный догматизм, настолько же пагубный для духа удивления. Иные настолько захвачены рутинной, что недоступны новым фактам и проблемам. Некоторые сохраняют любознательность только по отношению к тому, что касается их личного благополучия или избранной карьеры. У многих любопытство ограничивается интересом к местным сплетням и судьбе соседей; действительно, это настолько обычно, что первой ассоциацией при слове *любопытство* является нескромное вмешательство в чужие дела» [65, с. 38].

Дж. Дьюи не ограничивается перечислением проблем, возникающих в развитии образовательных потребностей, он дает рекомендации, которые позволят предотвратить проблемы: «По отношению к любопытству учитель должен обыкновенно больше учиться, чем учить. Он редко может претендовать на то, чтобы возжечь, или даже усилить его. Его цель – скорее поддерживать священную искру удивления и раздувать пламя, которое уже тлело. Его задача состоит в том, чтобы защитить дух исследования, предохранить его от того, чтобы от излишнего напряжения он не притупился, не одеревенел от рутины, не окаменел от догматических внушений или не рассеялся благодаря бесцельному упражнению или ничтожным вещам» [65, с. 40].

Мы применяем рекомендации Дж. Дьюи к организации жизни детей в лагере. Нам следует найти механизмы «раздувания пламени» детского любопытства в ОООД, чтобы определить пути развития *ИО в ДОЛ*.

1. Следует рассчитывать нагрузку, чтобы не было «излишнего напряжения». Для этого необходимо создавать естественные условия жизни. Обратимся еще раз к литературному примеру, к ситуации из книги Э. Гаскелл. Двенадцатилетней девочкой Молли оказывается гостьей в богатом доме и гуляет по паркам и оранжереям в сопровождении взрослых. «Оранжереи занимали Молли куда меньше, чем цветы на открытом воздухе, но у леди Агнесс был более научный склад ума, и она так долго и подробно повествовала о том, как редко встречается это растение или каких методов культивации требует то растение, что Молли почувствовала сначала сильную усталость, а потом и дурноту» [47, с. 17].

В детском оздоровительном лагере педагоги создают условия для проявления и удовлетворения любопытства детей, но при этом учитывают, что для городских детей, попавших на природу, здесь достаточно много ситуаций, естественным образом привлекающих их внимание. Чтобы не переусердствовать с педагогическими установками, в ДОЛ нужно в большей мере, чем в других образовательных организациях, учитывать желания детей, создавать «сбалансированный образ жизни» [215, с. 611].

В детском лагере педагоги – единственные авторитетные взрослые для ребенка. Они берут на себя ответственность и за безопасность, и за здоровье, и за общение, и за образование. Параметры «сбалансированности» – одна из тем проектирования смены (рис. 5).

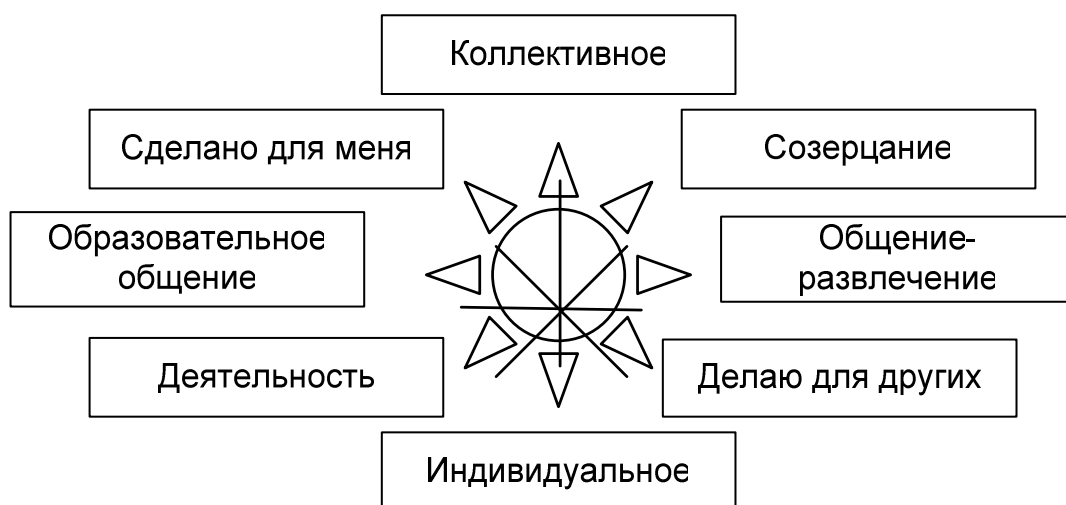


Рис. 5. Параметры «сбалансированного» образа жизни ребенка (подростка) в ДОЛ

Мы постоянно подчеркиваем, что проектирование – коллективный процесс всех педагогов, работающих в лагере.

Результатом сбалансированного образа жизни будет удовлетворенность ребенка (подростка) жизнью в лагере, если использовать показатели не просто «нравится – не нравится», «весело – скучно» и т. п., а «что нравится», «чему научился», «чем заинтересовался», «что удивило» и «что обрадовало».

2. В современном постоянно меняющемся обществе должна быть востребована установка на творчество. Акцент на развитие творческой личности каждой личности должен появиться и в ОООД.

Р. Л. Солсо пишет о творчестве как о «когнитивной деятельности, которая ведет к новому или необычному видению проблемы или ситуации» [206, с. 475], и приводит в пример многих знаменитых людей, имевших возможность даже в раннем детстве приобретать знания и пробовать развивать идеи. Конечно, не только это определяет судьбы творческой личности, но нельзя не использовать в летнем лагере потенциал большого количества образованных, склонных к созданию нового педагогов, которые увлекут своими мыслями или поддержат идеи детей, приехавших в лагерь. Способствовать развитию творчества в ОООД помимо коллективной творческой деятельности и индивидуального творчества в кружках может и сама атмосфера лагеря.

Предметом мозгового штурма может быть организация любого события. Методики «Одиссея разума», «Образ и мысль», «Свободное творчество» могут наполнить радостными моментами жизнь ребенка в отряде или любой другой структуре. Собственно структурирование сообществ – организационный дизайн – тоже расширяет возможности для творчества. Каждая смена в лагере встречает новых детей, часто меняется и педагогический коллектив. Установка руководителей на то, что каждая смена разная, зависит не от плана, который написали взрослые, а от того, насколько свои возможности реализуют дети. Все это задает настрой на творчество.

3. Самостоятельность детей в принятии решений и их участие в выработке норм жизни помогают предотвратить догмы. Подвижность структур, форм, методов («свободное движение», «свободное творчество», хеппенинги и сейшены и др.). К этому можно добавить дискуссии, экзистенциальные техники, службы примирения – все, что является неоднозначным, но относится к культурному фону.

4. Замена бесцельных упражнений и бесполезных массовых времяпрепровождений, заданных игровым форматом, культурными мероприятиями, из которых можно выбрать наиболее понравившиеся при педагогической поддержке, сопровождении, содействии взрослых.

5. Развитие познавательных интересов детей. Чтобы любопытство детей «не ограничивалось интересом к местным сплетням» – а в условиях интенсивного общения детей такое часто встречается – *у них должны быть интересы, хобби, то, что позволяет не только организовывать свое свободное время, но и обмениваться информацией, опытом, проблемами и их решениями с другими.* Педагогическая задача – изменить вектор взаимодействия в детском сообществе, ведь если летний лагерь «не будет моральным курортом, есть угроза, что он станет очагом заразы» [106, с. 149].

Мы полагаем, что решить названную задачу можно при помощи следующих средств:

- активизации образовательных возможностей каждого ребенка. Термин «активизация» означает «практику, стимулирующую самостоятельную реализацию собственных ресурсов» [177, с. 62]. Важно дать индивиду максимум автономии для проявления им личной ответственности за принимаемые решения и осуществляемые действия;

- активации образовательного потенциала детского сообщества (детям есть чем поделиться друг с другом в культурном плане, их познавательное общение нужно просто активировать, как активируют кредитную карту).

Способы поддержки детского любопытства (в продолжении идеи Дж. Дьюи) коррелируют с закономерностями неформального образования и принципами социально-педагогической деятельности, которые мы вывели, изучая работы П. Наторпа.

При этом важно подчеркнуть, что сами педагоги могут способствовать лучшему пониманию детьми и подростками самих себя, совершенствованию любимого дела, приобщению к природе, исследованию, формированию социальной компетентности, если их стиль взаимоотношений настраивает на образование. Приведем следующие наблюдения философов:

- детям «оказывают высочайшее уважение: считают их достойными познавать мир» [85, с. 132];



- образовательный руководитель – наставник – «заинтересован в том, чтобы помочь людям встретиться и начать учиться. Он помогает тем, кто начинает решать собственные нерешенные вопросы. В большинстве случаев он помогает ученику сформулировать свою задачу, потому что только ясная формулировка даст ему возможность найти партнера, который в данный момент движется по тому же пути и исследует ту же проблему в том же контексте» [80, с. 41];

- детям нужен мудрый взрослый, «открытый, живой, хороший, отзывчивый и бодрый человек, который принимает близко к сердцу судьбу школьников, – человек, который способен открыть детям и сердца и уста и извлечь их естественный разум и природную сообразительность из самых отдаленных уголков» [151, с. 175].

Все эти наблюдения сделаны в середине XX в. Создать культурную среду в современном детском лагере сложнее – социологи констатируют обратную социализацию: поколение, растущее в компьютерную эпоху и эпоху смартфонов, не следует за интересами взрослых. Поэтому управлять процессами неформального образования в детском обществе нужно с опорой на интересы этого общества и современные технологии управления.

### **3.2. Проектирование содержания неформального образования в детском оздоровительном лагере**

Детский лагерь – место интенсивного взаимодействия детей и педагогов. Поскольку неформальное образование активизируется социально-педагогической деятельностью, то при описании алгоритма проектирования, мы будем оперировать и тем, и другим понятием, учитывая их взаимозависимость (рис. 6).

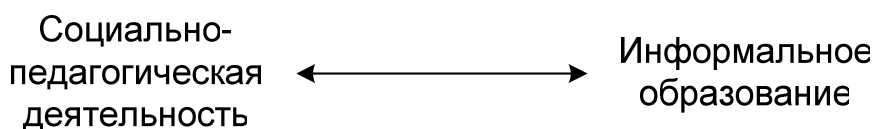


Рис. 6. Связь СПД и ИО

*Определить необходимость и достаточность социально-педагогических действий, активизирующих неформальное образование, можно с помощью проектирования.*

Необходимость проектирования как части педагогической работы Г. П. Щедровицкий обосновал следующим образом. Люди создали себе такие условия жизни, к которым традиционная система обучения и воспитания уже не может подготовить; разрывы между человеком и требованиями к нему практически переносятся в систему обучения, создают в ней благодаря неправильной социальной практике все большие разрушения; не меньшие затруднения возникают и в системе воспитания. «В системе педагогики появляется *особая специальность педагога-проектировщика*, разрабатывающего проект человека будущего общества. В условиях быстро развивающегося общества инженерно-методическая работа строится не в виде спорадически возникающих «вспышек», а ведется специальными институтами постоянно; но она все равно может быть направлена лишь на то, чтобы менять существующую систему обучения и воспитания – по частям или сразу во всей системе» [252, с. 45] (курсив наш. – *И. Д.*).

Проектировочная работа должны коснуться и социально-педагогической деятельности. Более того, социально-педагогическая деятельность – это всегда проект, поскольку она в большей степени, чем другие виды образования, зависит от особенностей времени и места действия, вернее, от сопоставления того, что нужно для нормальной жизни людей и что есть в реальности. «Социальная педагогика не может уклоняться от вопроса об основных законах общественной жизни» [152, с. 87].

Каковы тенденции развития современного общества? В какой мере оно дает возможность человеку оставаться человеком, реализовывать потребности созидания, исследования, создает условия для проявления творчества? Какими педагогическими действиями можно «затормозить» влияние технократической цивилизации на человечность, а какими «ускорить» проникновение новых культурных достижений в жизнь человека?

Сопоставление реальных условий с «нормальными» условиями неминуемо ставит вопрос: а что есть норма жизни, норма развития?

Если на социальные изменения смотреть с позиции синергетики, в которой «для всякой системы можно определить параметры порядка, позволяющие описать ее сложное поведение достаточно простым образом, а также выбрать определенные контролирующие параметры,

при изменении которых существенно меняется макроскопическое поведение системы» [34, с. 12], то естественное учение – это один из параметров порядка социализации. В терминологии теорий развития личности этот параметр порядка обозначается как норма развития. Свою норму устанавливает каждая теория развития личности. Поскольку единой теории в настоящий момент не существует, то при выборе целей и проектировании социально-педагогической деятельности мы полагаем, что каждый может опираться на близкую ему психологическую концепцию.

Необходимо уточнить, о какой норме идет речь. Норма эта зависит от основного параметра развития так называемой системы развития. Например, в обосновании своей теории развития личности Е. И. Исаев и В. И. Слободчиков понятие «норма» употребляют не как характеристику среднестатистического уровня развития в какой-либо возрастной группе, а как указание на высшие возможности достижения для данного возраста. «Понятие “норма развития” является культуро- и лично-обусловленным понятием, а следовательно, аксиологическим, а не собственно научным, где уже само развитие полагается как норма» [203, с. 193], поэтому авторы в своей концепции опираются только на тот вектор развития, который направлен на саморазвитие человека.

Нормы жизнедеятельности ребенка определяются возрастной психологией и педагогикой. Проектирование социально-педагогических задач, обеспечивающих жизнедеятельность ребенка (подростка) в ООД, в результате формирует содержание неформального образования в детском лагере.

Педагоги не только побуждают образовательную деятельность детей, но и поддерживают спонтанно складывающиеся в детской среде образовательные ситуации. Ориентируя руководителей на проектирование социально-педагогической деятельности совместными усилиями всех педагогов детского лагеря, мы предлагаем алгоритм проектирования смены в ДОЛ (рис. 7) и демонстрируем его действенность на семинарах для руководителей ДОЛ Свердловской области.

***Краткое описание проектирования.*** Чтобы взаимодействие педагогов и детей в лагере приняло характер неформального образования, оно должно затрагивать глубины внутренней жизни ребенка (под-

ростка). Поэтому проектирование социально-педагогической деятельности мы начинаем с обращения к субъективному миру ребенка, определения тех «детских инстинктов, которым нужно дать разумный выход, не притупляя ни одного из них» [239]. Затем необходимо рассмотреть, насколько жизнедеятельность современных сообществ разного уровня соответствует запросам детства. И, наконец, предложить основу, на которой развернется образовательное общение в лагере.

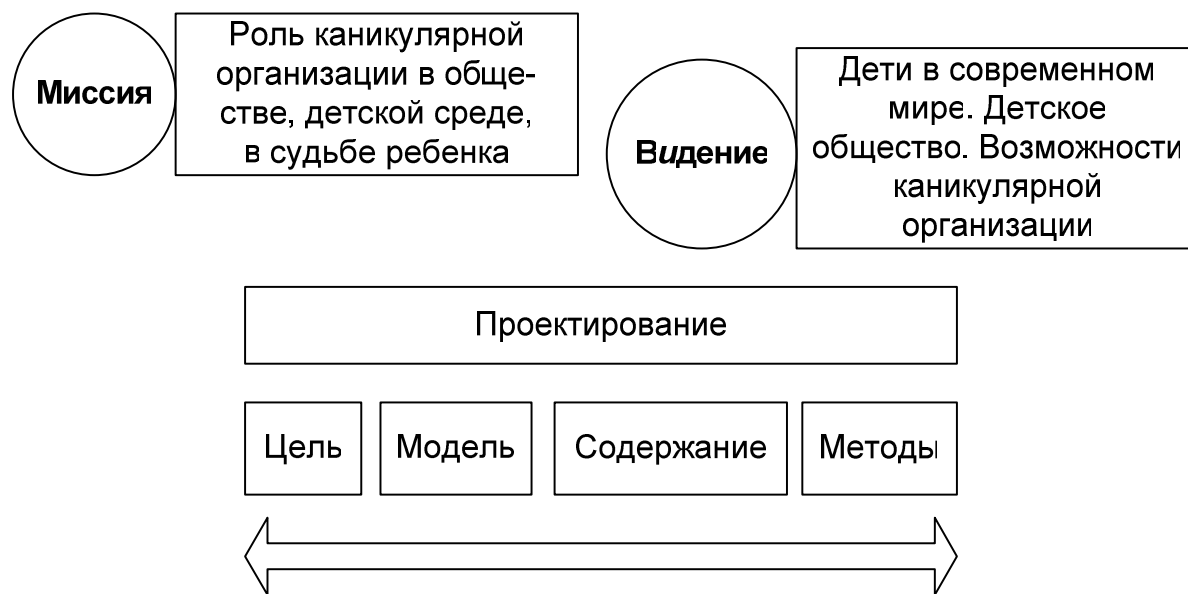


Рис. 7. Схема проектирования смены в ДОЛ

**Характеристика современного детства.** Современные дети, не посещающие официальные детские организации, отличаются от своих сверстников прошлых десятилетий.

Повседневность последних лет тесно связана с телевидением и Интернетом. Это приводит к тому, что и общение, и творчество, и созидание принимают виртуальные формы, в чем есть свои плюсы: можно познакомиться с такими людьми, к которым в действительности не рискнешь обратиться, можно попробовать себя в разных ролевых позициях. В то же время способы времяпрепровождения, характерные для веб-пространства (онлайн-игры, чаты, дискуссионные форумы, социальные сети), породили феномен «легкой социальности», особой формы отношений, которые ни к чему не обязывают, не влекут каких бы то ни было последствий. «И в самом деле, нет ничего легче, чем выразить сочувствие тому, с кем никогда не увидишься, реальные взлеты и падения которого – лишь пустой звук. Друг в классическом смысле – тот, кто разделяет минуты радости и помогает перенести

удары судьбы, разве есть у него что-то общее с типом, скрытым под псевдонимом, который заявляет о своем понимании, несмотря на то, что ни разу не смотрел вам в глаза?» [91, с. 32].

Американский социальный психолог А. Инкелес отметил, что «современное общество предоставляет больше возможностей для реализации любознательности и интереса человека ко всему новому и тем самым усиливает эти свойства человеческой природы и развивает их, хотя бы в силу того огромного количества возможностей принять то или иное решение и необходимостей сделать выбор в каждой сфере жизни» [248, с. 586]. Однако, выбирая, не все видят различия между действительными и искусственно созданными потребностями. Для многих людей медийные, виртуальные имитации реальности (компьютерные игры, телевидение) становятся более реальными, чем реальность. По замечанию известного французского философа и критика постмодернистского общества Ж. Бодрийера, «люди становятся пассивными экранами хаоса зрительских впечатлений» [248, с. 579].

Интересным наблюдением за городскими детьми поделился с читателями китайского журнала «Дучжэ» консультант начального военного училища Д. Хайянь: «...нынешние дети деградируют: выросшие в шумном городе, они не фиксируют отдаленные звуки; у большинства детей отсутствует опыт ориентирования в темноте. Они никогда не играли со своими сверстниками по вечерам, потому что, как только хоть немного темнело, родители запрещали им выходить на улицу. Не приспособлены дети и к внешнему миру: стоит ребенку, оторванному от кондиционера, чуть-чуть подвигаться на природе, как он покрывается обильным потом. Китайские специалисты заметили также, что у современных детей маленький словарный запас, они стараются говорить трафаретными фразами, не осмысливая происходящее. Очень низкий у них и творческий потенциал: научив ученика трем способам завязывания веревки, бесполезно просить его самому придумать четвертый. Причины такой деградации кроются в изменении экологической среды общества. В городах у детей уже давно нет игрового пространства. Родился ребенок и зажил в одиноком доме с железными дверями, в атмосфере назойливого круглосуточного внимания и заботы. TV, VCD, компьютер, электронные игры. Он еще не успел познать естественный мир, но уже искусен в выдуманном» [71, с. 2].

Во все предыдущие эпохи чем старше становился ребенок, тем меньше хотелось ему чувствовать себя зрителем, больше – действующим лицом. Сегодня же термин М. Селигмена «выученная беспомощность» означает не единичные социальные диагнозы, а своеобразную модель поведения, жизненную стратегию, которая является следствием родительской и учительской гиперопеки и симуляции действительности с помощью средств массовой информации.

Динамичные социальные процессы, расширив рамки индивидуального выбора, усложнили задачи личностного самопознания и самоопределения. Один из авторитетных социологов М. Кастельс пришел к выводу, что личность находится в состоянии изменения: «Я характеризовал подобное состояние как гибкую личность, способную в большей степени быть нескончаемо вовлеченной в процесс самореконструкции, нежели определять себя через адаптацию к принятым когда-то социальным ролям, не являющимся более жизнеспособными и потому утратившим смысл. Сегодня люди в большей степени производят формы социальности, нежели следуют моделям поведения» [89, с. 503].

В то же время дети чрезвычайно чувствительны к социальному климату. Внутри культуры современного общества растет концепция равенства. Анализируя влияние этого феномена на жизнь детей, известные психологи Р. Дрейкурс и В. Золц отмечают, что дети впитывают идею равенства и требуют равных прав со всеми: «Дети дошли до такого восприятия, когда они пренебрегают ограничениями и применяют свое право делать то, что им нравится. Это вольность, но не свобода. Когда каждый делает то, что ему хочется, результатом становятся постоянные трения. Трения нарушают межличностные отношения, а это, в свою очередь, усиливает конфликт. В атмосфере постоянного конфликта, стресса и напряжения рождаются гнев, нервозность, раздражительность и все негативные аспекты совместного проживания. Свобода – составная демократии, но скрытый смысл этого в том, что мы не можем иметь свободу сами, если не уважаем свободу других. <...> Популярная практика воспитания детей без ограничений дает неограниченную свободу детям-“тиранам”. Как результат, чахлая недоразвитая способность к успешному сотрудничеству с другими для общественного блага» [62, с. 16–18].

Приведенные строки исследований социологов и психологов говорят о необходимости поиска новых подходов к организации отдыха и оздоровления детей. Именно летний лагерь сегодня может компенсировать детям недостаток общения, предоставить место для игры, научить решать конфликты, дать возможность проявить самостоятельность и инициативу.

Подробно алгоритм проектирования социально-педагогической деятельности выглядит следующим образом:

1. *Что нужно для детской жизни?*

Вспомним «природные свойства детей», перечень которых С. Т. Шацкий составил из того, что было «выработано истинной педагогией» (см. табл. П.1). Насколько тонко «истинная педагогика» чувствует суть человека, показывают приведенные нами во втором столбце экзистенциальные потребности, присущие, по убеждению Э. Фромма, каждой личности.

Понимая, что это сопоставление достаточно условно, мы предлагаем его не ради того, чтобы продемонстрировать созвучие педагогического и психологического взгляда на человеческую природу, а для того, чтобы углубить подходы педагогов к организации жизни своих воспитанников. Возьмем, например, создание условий для проявления детской общительности. Конечно, развивающий эффект может возникнуть и как результат обычного разговора со сверстниками, просто потому, что ребенку важно соотнести свои мысли с рассуждениями других. Но «вместе участвовать в чем-либо» и «принимать в ком-то участие» – потребности разного уровня. Если иметь в виду заботу и ответственность как душевные свойства, которым необходимо проявиться, иначе – на противоположном полюсе – опасность «нарциссизма», то план работы педагога с детской группой вряд ли будет состоять из бесконечной череды придуманных взрослыми мероприятий «к датам».

Итак, что для детской жизни нужно? «Простор для общительности, возможности удовлетворить потребности созидания, исследования, условия для проявления творчества» [240, с. 290]. Кроме того, детям, как и всем людям, необходимо о ком-то заботиться, принимать в ком-то участие и нести ответственность за кого-то, иметь стабильную опору для объяснения сложности мира и своего места в нем,

быть активными и творческими созидателями своей жизни, испытывать внутреннюю потребность тождества с самим собой, стремиться к единению с миром – со своими ближними и с природой [235].

2. *Каковы в современном мире условия для нормальной детской жизни?*

Следующий этап проектирования социально-педагогической деятельности связан с изучением образа жизни нынешнего молодого поколения. Учебная группа педагогов включается в обсуждение: чем мир современных детей отличается от детского мира двадцатилетней давности.

Список особенностей может выглядеть следующим образом: глобализация, появление новых изобретений, Интернета, отсутствие деятельности для приложения детских сил, возникновение группировок и сект, терроризма, хорошие возможности для обучения, мода на здоровый образ жизни, обострение национализма, неумение выбирать в связи с предоставленной свободой, культ личного успеха и т. д.

Далее отличительные особенности современного мира дифференцируются на положительно и отрицательно влияющие на развитие личности. Проводится дискуссия на тему «Личность и человечность – всегда ли совпадают эти категории?»

Затем педагоги работают с раздаточным материалом, в который входят социологические диагнозы современности (стартовый материал выдается). На основе представлений социологов о том, каков современный мир, педагоги делают заключения, насколько в «естественных» условиях дети могут проявить свои потенциальные возможности. По результатам обсуждения педагоги заполняют две первые колонки табл. П.2.

3. Затем начинается *творческий этап*: педагоги пробуют преодолеть противоречие между необходимостью в реализации жизненно важных для нормального развития личности потребностей и дефицитом возможностей для этого в социуме. Разрешение противоречия возможно через действия, приводящие к «эффекту торможения» влияния социальных изменений, которые мешают сохранить человеческое в человеке. Такие «умеряющие влияния», по К. Д. Ушинскому, можно назвать *компенсаторной социально-педагогической деятельностью*.

4. Однако важно посмотреть на проблему и с другой точки зрения. В последние годы педагогов часто упрекают в том, что они не успевают за быстро меняющимися реалиями. Упрек оправдан: органи-



зация жизни детей и взрослых в ООД часто не соответствует действительности, более многоплановой и противоречивой, чем те схемы и регламенты, что задаются в лагере. Удовлетворить запрос общества на подготовленного к переменам человека могут *педагогические действия с «эффектом ускорения»* или, по-другому, *прогностическая социально-педагогическая деятельность*.

В процессе проектирования педагоги после изучения потребностей личности (по С. Т. Шацкому и Э. Фромму) объединяются в группы. Каждая группа работает над одним из пяти блоков условий, обеспечивающих потребности детства:

- простор для общительности, заботы и ответственности;
- свобода для проявления любопытства и исследования, объяснения сложности мира;
- возможности для активного творческого созидания и преодоления;
- основы для достижения личностной идентичности;
- наличие референтной группы в культурной среде.

Например:

1. *Что для детской жизни нужно?* Во-первых, простор для общительности, заботы и ответственности.

2. *Какие для этого созданы условия в современном мире?* «Виртуальные» контакты людей разных возрастов, разных стран и интересов. «Легкая социальность», тенденция к преобладанию ни к чему не обязывающих отношений.

3. *Социально-педагогическая деятельность, тормозящая «легкую социальность»*, заключается в обеспечении, как бы архаично это ни звучало в техногенной действительности, дружбы. «Личная дружба – это удовлетворение потребности в человеке», – писал В. А. Сухомлинский, который становился детям другом, чтобы защитить их от духовного одиночества. В высокоскоростных и виртуальных режимах нашей жизни советы замечательного педагога как нельзя более кстати: «Я стараюсь найти с ребенком такой общий духовный интерес, такую деятельность, чтобы ребенок почувствовал во мне человека и потянулся к человеческому» [208, с. 30]. В чем, по Сухомлинскому, заключается общность духовных интересов? В сопереживании и отдаче тепла своего сердца другим людям, в чтении книг и разго-

воре о книге, в заботе о живых существах, цветах, растениях, в умении слушать музыку природы. Сегодня этот перечень можно дополнить, например, совместной деятельностью детей со сверстниками, чьи возможности ограничены состоянием здоровья, общими делами школы и детского приюта. Интересен пример работы современных тимуровцев: летом в некоторых городах действуют отряды аниматоров. Подростки проводили во дворах игровые программы для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

4. *Социально-педагогическая деятельность «с эффектом ускорения»* может быть основана на современных коммуникативных технологиях. Организуем общение детей в малых группах и межгрупповое взаимодействие. В последние годы в некоторых регионах страны, например, популярны школьные службы примирения. Разрешение конфликтов при помощи специально подготовленных сверстников позволяет подросткам избавиться от обиды, ненависти и других негативных переживаний, самостоятельно выйти из сложной ситуации.

Используя предложенный алгоритм, можно один за другим рассмотреть и остальные запросы детства (см. табл. П.2).

Социально-педагогическая деятельность, представленная в двух последних колонках табл. П.2, и есть результат проектирования. Мы приводим здесь заполненную таблицу, но она не эталон, а один из вариантов.

В табл. П.2 есть примеры из различных педагогических систем. Помимо опоры на свой опыт педагоги имели возможность при проектировании обращаться к раздаточному материалу и находить примеры в Интернете. При этом было сделано очень важное наблюдение: результат проектировочной деятельности в каждом детском лагере будет свой, потому как условия жизни детей очень разные, мысли по поводу того, как их изменить, у педагогов тоже разные. А о деятельности с «эффектом ускорения» без участия детей и говорить невозможно: здесь на первый план выходит еще одна особенность нашего времени – обратная социализация. Подростки более склонны к переменам и быстрее, чем старшее поколение, осваивают новые способы жизни, кроме того, новые культурные влияния проникают в молодежную среду с помощью средств массовой информации, зачастую вопреки установкам педагогов. В таком случае дети могут переубедить традиционно настроенных воспитателей, приобщить их к новым ценностям.

Остановимся на предлагаемых в табл. П.2 вариантах организации детской жизни подробнее.

Анализируя возможности для реализации потребностей развития с целью восполнения утраченных обществом культурных традиций, мы, конечно же, ориентируемся на признанные образцы педагогики XX в.:

- *преодоление и созидание* отработано в скаутинге с его программой личностного роста. Более гибкий вариант включенности детей в разные виды деятельности с их освоением на желанном для каждого уровне предлагает парк-студийная модель М. Балабана [13];

- *объяснение сложности мира* можно найти в педагогических системах, один из главных принципов которых – связь с жизнью, установление соотношений между научными знаниями и жизненным опытом, например, школа Френе – если искать варианты, которые можно реализовать не только в школе, но и во внешкольном пространстве;

- *детское любопытство и тяга к исследованиям* удовлетворяются с помощью теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) и международной игры «Одиссея разума». Девиз игры: «Давайте добиваться знаний и идти неизведанными путями. Давайте применять способности, чтобы сделать мир для жизни лучше». Участники проходят два этапа: решение долгосрочной проблемы, представляющей собой задание, требующее подготовки в течение нескольких месяцев, и спонтанный конкурс, нацеленный на проверку умения детей творчески мыслить;

- *становление идентичности личности* в современном мире с его многообразными ценностями происходит благодаря рефлексивным методикам и участию самих детей в нормотворчестве. Причем в качестве методик не обязательно выступают тренинги, где педагоги пытаются подменить собой психологов. Ведение детской группы может строиться на коллективной творческой деятельности, которая в своем классическом варианте заканчивается обсуждением и рассчитана на последствие.

Если ценности детской жизни не задаются взрослыми жестко, а являют собой незаконченный развивающийся проект, в котором участвуют и дети, и педагоги, то у детского лагеря есть все шансы стать для молодых людей той референтной структурой, которая позволит каждому из них находить себя в постоянно меняющемся мире. Усилит поддержку ценностного выбора обсуждение притч и дилемм.

Когда-то Л. Н. Толстой написал «Азбуку» и «Русские книги для чтения» в расчете на то, что по ним дети будут учиться не только читать, но и искать жизненные смыслы. Затем идею нравственной дискуссии развил Л. Колберг [147]. Призывая педагогов сегодня обращаться к методу дилемм, М. И. Рожков объясняет, что порождает спор в классе та дилемма, которая имеет отношение к реальной жизни школьников, проста в изложении, предполагает неоднозначность понимания поступков героев [185, с. 68].

Значимой группой для детей и подростков может быть не только отряд или студия, но и лагерь также может стать центром детского движения.

Там, где речь идет о деятельности на основе самоуправления, появляются социально-педагогические технологии, соответствующие ритму времени. Если внимательно присмотреться и прислушаться к детям, то можно узнать, что среди них есть «альтернативщики» – те, кто увлекается стрит-артом, кто слушает рэп или гоняет на беймиксе. И они всерьез спорят с детьми, отрицающими уличную культуру. Конечно, есть педагоги, которые тоже с интересом включаются в эти разговоры или в прослушивание музыки вместе с детьми. Но если так много детей, склонных к субкультурам, то почему в программах работы детских лагерей так мало музыкальных, дизайнерских, танцевальных фестивалей?

Есть реальность, в которой дети уже живут. Предлагаемый взрослыми ход событий должен быть чем-то оправдан: работой по созданию ценностей общества, развитию добрых чувств ребенка – это хорошо видно на примере деятельности с «эффектом торможения». Но когда педагоги начинают устраивать детям их досуг, сочиняя сценарии, придумывая, в какой игровой формат «обернуть» педагогические творения, то детям приходится реализовывать свои созидательные порывы вдали от официальной линии «лагерной» деятельности. Так, ночные вылазки из лагеря зачастую компенсируют недостающую молодым людям дневную активность.

Предложенный нами алгоритм проектирования позволяет руководителям детских групп понять несанкционированные взрослыми детские интересы и искать пути работы с ними. Брейк-данс и граффити педагоги уже приняли, вскоре, очевидно, последует поддержка

спортивно-экстремальных видов деятельности. Педагоги уже готовы к выходам в лес с GPS-навигатором. Во многих каникулярных структурах появились конструкторы «Лего». Проектов, которые могут быть выполнены с новейшими техническими средствами, появится больше, если дети будут вовлечены в коллективный поиск самыми разными способами. Организация группового взаимодействия – тот случай, когда форма рождает содержание. Но следует принять в качестве необходимого условия, что руководители, как и дети, не знают этого нового содержания. Педагог может предложить форму, а то, чем она наполнится, появится в дискуссии, в обсуждении, в поисковом сотрудничестве.

Таким образом, если организовать проектировочную деятельность коллективно, то появится содержание информального образования, с которым педагоги будут готовы работать, поскольку принимали участие в создании проекта.

Результатом проектирования смены становится инвариант содержания информального образования и разработанные условия для его вариативной составляющей. Педагоги не только побуждают образовательную деятельность детей, но и поддерживают спонтанно сложившиеся в детской среде образовательные ситуации. Вариативная часть информального образования задается *организационным дизайном*, который представляет собой, во-первых, выбор организационной формы смены, во-вторых, определение поля взаимодействия: какие встречи ждут детей, какие структуры позволят «пересекаться» детям с одинаковыми и разными интересами, как курировать процессы становления и развития детского общества.

Проектирование заканчивается выбором организационной формы смены из следующих вариантов:

- «семья» – свободная, «семейная» организация, в которой у всех есть права и обязанности;
- «отряд» – форма существования за городом детской организации;
- «детский сад» – форма, при которой преобладает педагогическая опека;
- «фестиваль» – праздник по поводу старта или финала конкретной деятельности;

- «мастерские» – обучающая модель с максимумом творческого результата. В этой форме могут работать летние школы, когда идет обучение по программам, не доступным в учебный период из-за удаленности или нехватки времени;

- «гостиница» – свободная организация, в которой у всех есть права потребителей;

- «форум» – площадка для обмена интересами – в приоритете проектируемое информальное образование.

**Организационный дизайн смены.** По критерию «степень свободы детей» мы предлагаем различные модели организации смен в каникулярных объединениях. Под сменой в организациях (учреждениях) отдыха и оздоровления детей и подростков понимается форма образовательной и оздоровительной деятельности с творчески одаренными, социально активными детьми. Показателем свободы является выбор. Что могут выбирать подростки: свою основную деятельность, дело в течение дня или ситуативное действие, например, роль в хеппенинге? Насколько сознателен этот выбор, какова самостоятельность ребенка в постановке и достижении цели? Понятно, что со взрослением детей должны раздвигаться границы педагогического влияния на их жизнь. Но лагерь – место коллективного отдыха и, соответственно, извечной антиномии «личность – общество». Максимальной свободы достичь здесь невозможно: все воспитанники разные, нужно договариваться, устанавливать правила, которые ограничивают свободу. Вопросы: кто устанавливает правила, каковы эти правила и что в детской жизни они регламентируют, – тоже решаются неоднозначно в различных моделях временных объединений. Мы здесь ведем речь только об организационных формах. Различия в парадигме формирования культуры ДОЛ здесь стираются за счет того, что сама по себе форма не несет конвенциональной нагрузки.

Остановившись подробнее на каждой модели, акцентируем внимание на том, что стоит за детским выбором, а именно:

- как он обеспечивается организационно;
- кто и как помогает детям в выборе.

Выделяют следующие уровни индивидуального выбора:

- деятельность в течение смены (ДС);
- дело дня (ДД);
- сиюминутное действие (СД).

Личное участие в нормотворчестве может осуществляться на уровне:

- малой группы (Г)
- всего объединения (О).

Также организационные нормы могут быть заданы без участия детей (–) (табл. 2).

Таблица 2

Возможности для детского выбора  
в различных моделях организации смены

Модель организации	«Семья»	«Отряд»	«Мастерские»	«Фестиваль»	«Гостиница»	«Детский сад»	«Форум»
Субъекты выбора деятельности	Дети и педагоги	Дети на основе программы организации	Мастер	Организационный комитет	Дети	Педагоги	Дети и педагоги
Уровень индивидуального выбора	ДД	ДД	ДС	ДС	ДС	СД	ДД
Личное участие в нормотворчестве	О	Г	–	Г	–	–	О

Названия моделям мы дали ассоциативно, каждый руководитель детского объединения может поменять их, прочитав описания и связав их со своими представлениями.

1. *Организационная модель «семья».* В прямом смысле это классическая модель, ведущая начало от работ педагогической классики: М. М. Штейнгауз, С. Т. Шацкого и А. У. Зеленко. На первом плане здесь договоренности всех участников летнего лагеря по поводу организации жизни. Данная модель, реализованная в летних школьных колониях, описана в гл. 1. Здесь мы остановимся на применимости этой модели в наше время.

Организационные структуры являются гибкими. «Место жительства» не влечет за собой формирование коллективных отношений и сов-

местную деятельность детей. В педагогике закрепились различные названия гибких структур: артели (С. Т. Шацкий), сводные отряды (А. С. Макаренко), инициативные группы и советы дела (И. П. Иванов).

Особенности модели:

- основные виды деятельности в каникулярном объединении определяют взрослые, но обязательно знакомят с ними детей до заезда, в результате чего дети едут в лагерь осознанно;

- кто и чем занимается в течение дня, решается на ежедневных собраниях;

- нормы жизни заранее не прописываются, они появляются по ходу смены в зависимости от возникающих вопросов.

Принимая данную модель, можно прийти к сложной структуре каникулярного объединения и необходимости специальной подготовки руководителей детских групп. Педагогам важно учитывать следующие правила [240, с. 274]:

- дети влияют друг на друга больше, чем старшие на них;
- все заботы воспитателей должны свестись к созданию дружного детского общества;

- авторитет старших только тогда действителен, полезен и высок, когда в нем нет принудительного элемента;

- дети должны чувствовать доверие к себе со стороны старших.

Эти педагогические позиции технологично выстроены сторонниками коллективной творческой деятельности. Отсутствующий труд (реальный труд, отвечающий детским запросам, остался только в палаточных лагерях) И. П. Иванов заменил коллективным творческим делом. Детские собрания у Шацкого и собрания-старты каждого нового дела решают одни и те же задачи: помимо распределения обязанностей нормируют жизнь. И в том и в другом случае самоуправление является адхократическим, без постоянных выборных органов: у Шацкого – назначают руководителей детских артелей (каждый день разные артели и новые управляющие), в системе коллективной организаторской деятельности руководство принадлежит инициативной (творческой) группе, или совету дела.

Авторская программа, которую мы реализовали, основывалась на решении проблемы: как не исключать реальный труд из детской жизни. Мы организовывали летние лагеря по принципу краеведче-



ских экспедиций: получали древесный уголь на томилках, искали истоки реки Уфы, прошли старыми ямскими дорогами, вели поиск месторасположения Демидовского завода на Шигирских сопках, чистили берег озера Аракуль. В каждом лесном лагере дети были объединены в малые группы – «семьи». Такое название закрепилось после первого краеведческого проекта, когда мы решили получить древесный уголь кабаньим способом, принятым в наших краях до середины XX в. В тот год общее собрание детей и педагогов, проведенное в подготовительный период, остановилось на идее сделать реконструкцию жизни углежогов, которые селились в лесу семьями, заготавливая уголь для металлургического завода. Наш летний лагерь начинался как ролевая игра: мы разбились на «семьи», каждая из которых заготовила продукты, необходимые для жизни в лесу в течение 14 дней, направила своих представителей в городской музей либо к людям, в детстве соприкоснувшимся с производством угля. Затем на телегах все отправились в лес, где у каждой семьи появились свои костровые места для приготовления пищи и обсуждения жизни. Было и общее для всего лагеря дело – круглосуточно поддерживать огонь в кабане, чтобы березовые дрова томились, постепенно превращаясь в уголь. У кабана дежурили сводные бригады, состоявшие из членов разных семей. Те, кто был свободен от работы, ходили друг к другу в гости, устраивали вылазки по окрестным достопримечательностям, организовывали праздники, соревнования и игры.

В последующих экспедициях менялись цели, содержание, но семейный уклад жизни закрепился. Каждое лето, когда вставал вопрос, как будем жить в лесу, дети отвечали – семьями, несмотря на то, что состав участников лагерей менялся год от года. Семья – небольшая группа (5–7 чел.) – позволяет детям включиться в разные виды деятельности, каждому быть активным участником всех событий. А жизнь детей в условиях самоуправления дает простор для разнообразия кругов общения: постоянно создаются параллельные структуры.

Для развития классической модели есть современные управленческие основания, в частности, концепция обучающейся организации.

2. *Модель «детский сад».* Предполагает в качестве организационной формы основную структурную единицу лагеря – отряд.

Отрядное деление в данной модели является наследием пионерии, которая в нашей стране сменила скаутинг и была много лет единственной детской организацией. Сейчас же при отсутствии собственных организации элементов: программы личностного роста, микрогрупп с их взаимодействием, всеми признаваемых законов – отряд не более чем структурная единица, с которой удобно работать педагогам.

Взрослые продумывают все до мелочей сами: планируют задолго до заезда все дни смены (план-сетка), определяют, какие в лагере будут кружки и секции, распределяют детей по отрядам, готовят и проводят мероприятия. Такая модель может с успехом реализовываться в работе с дошкольниками. В некоторых ДОЛ и сегодня как структурное подразделение остается детская дача, где отдыхают дети 5–6 лет, иногда выезжающие в лагерь целыми группами детского сада.

Следуя данной логике, можно реализовать и игровую программу, которая будет восприниматься со знаком «+», если в создании игрового формата принимают участие дети и найдены механизмы, поддерживающие интерес к игре.

Если не выполнены названные условия, летний лагерь не даст простора для детской самодеятельности.

3. *Модель «отряд».* «Отряд» здесь является структурной единицей детской организации, а не закрепившимся в массовой практике названием группы в лагере. Объясним, в чем принципиальная разница. Детская организация имеет цели, нормы, правила, которые дети принимают, вступая в нее. Летний лагерь для них – форма существования организации, когда может быть максимально развернута инициатива и самостоятельность.

Исследователи детского движения, пытаясь выделить отличительные особенности организации, называют:

- нормы и правила, зафиксированные в уставе или ином учредительном документе;
- четкую организационную структуру;
- фиксированное членство;
- самоуправление;
- организационную самостоятельность;
- особые внешние отличия (символы, ритуалы, церемонии, атрибуты).

Отряд у скаутов и пионеров состоит из звеньев. Соответственно, чередуются коллективные поручения между звеньями и существуют индивидуальные поручения у каждого в своем звене. Благодаря чему появляется возможность выбора этих самых поручений, постановки целей на всю смену, на один день. Нормы не обсуждаются, они даны уставом и уже приняты детьми. Ежевечерние поверки в звене катализируют не только обсуждение общей деятельности, но и личностную рефлекссию.

Одна из самых больших находок скаутинга – *взаимодействие звеньев*. Отряд собирается вместе в редких случаях. Вся жизнь протекает в малой группе до 10 человек. Для выполнения различных дел и поручений могут объединяться звенья разных отрядов – именно это дает чувство общности со всей дружиной.

4. *Модель «гостиница»*. Максимально свободная для детей и сложная для педагогов структура. Здесь дети сами выстраивают свой режим дня, решают, чем заниматься, находят друзей. Понятно, что такой выбор нужно педагогически обеспечить. И если питание и систему безопасности можно организовать так же, как в обычном отеле, то жизнедеятельность детей нуждается в «культурной стимуляции поведения» [43, с. 177]. Если мы отказываемся от того, чтобы, фигурально выражаясь, вести всех строем, важно предусмотреть, во-первых, использование различных видов деятельности и развлечений, во-вторых, подготовку сотрудников, выполняющих различные педагогические функции. Гибкие организационные структуры предполагают стратификацию педагогической деятельности, например, такую:

- воспитатель, отвечая за небольшую группу детей, помогает каждому из них в планировании и последующей рефлексии событий;
- пиар-группа обеспечивает детей информацией о намечающихся экскурсиях, культурных событиях большого и малого формата;
- спасатели и медсестра постоянно дежурят в бассейне, а спорторганизаторы – на спортивных площадках;
- аниматоры организуют дела с инициативными группами, желающими не только участвовать, но и заниматься их подготовкой;
- организаторы свободных салонов: компьютерного, музыкального, кафе, библиотеки, функционирующих в течение дня, – предоставляют возможность индивидуального времяпровождения;

- руководители кружков организуют значимую для современных детей деятельность;

- руководители клубов нацелены на создание сообщества. Модель «гостиница» изначально не нацелена ни на сплоченность, ни на развитие коллектива. Но те, для кого важен «тесный круг друзей», обретут его в клубе или студии, где могут появиться и общие дела, и свои традиции, и самоуправление.

Особенности данной модели:

- организация пространства для деятельности и общения: площадок для игр, спортивных полей, бассейна, салона художественного творчества с различными модулями, музыкальной гостиной, танцевального холла, библиотеки (как вариант с «живыми книгами»), музея (как вариант с программами взаимодействия), беседок в тени деревьев, мест для загорания на солнце;

- наличие у каждого своего дела. Детям не нужно одно на всех дело в каждый из дней смены. Кто-то из них готов целый день кататься на скейтборде, другой предпочтет провести со сверстниками конкурс, кому-то в силу общей ослабленности организма захочется просто посидеть в беседке. Задача педагогов – помочь реализоваться каждому ребенку. И тогда в лагере будет хорошо всем – «и тем, кто любит поесть и поспать, и тем, кто любит трудиться, и тем, кто любит слушать или рассказывать истории, петь или просто сидеть и думать, и тем, кому нравится все понемножку», как в доме Элронда из фэнтези Дж. Р. Р. Толкиена [213].

5. Модель «мастерские». Название «мастерские» не синоним кружков, работающих в наших загородных детских центрах. Оно уходит корнями в опыт культурных поселений, имевший и имеющий место в разных странах Европы. В 1909 г. недалеко от Дрездена в местечке Хеллерау были построены немецкие мастерские Хеллерау с целью культурной организации жизни рабочих. Новаторски построенный поселок привлек к себе талантливых людей со всего мира. Э. Ж. Далькроз, например, основал там свою школу ритмической пластики.

В начале 30-х гг. XX в. «Дороти Уитни, американская миллионерша, и ее муж купили старинный замок Дартингтон-холл, отреставрировали его и собрали там представителей духовной и интеллектуальной элиты Европы, затеяв грандиозный социальный эксперимент. Они

пытались соединить труд и искусство, внедрить новую систему образования – в то время как мир катился в пропасть, к войне! Михаил Чехов оказался не просто причастен к этому начинанию, а стал одной из его центральных фигур – не случайно именно здесь он ближе всего подошел к воплощению своей мечты об идеальном театре» [22].

Сегодня идея обучения у мастеров в культурно насыщенной среде воплощена в этнографическом комплексе Дрвенград знаменитым режиссером Э. Кустурицей. С 2008 г. в комплексе проводится кинофестиваль «Кюстендорф», на который съезжаются единомышленники, – здесь не только показывают и оценивают фильмы, но и открывают мастер-классы для молодых режиссеров, сценаристов и операторов.

Используя модель «мастерские», мы организовывали летние школы на озере Аракуль. Мастерами выступали археолог Н. Б. Виноградов и художник Ю. Г. Бабилов. Н. Б. Виноградов – знаток истории Урала и увлеченный исследователь. Взяв с собой детей, он каждый день выходил на берег озера в поисках стоянок древних людей. Такие стоянки на самом деле были найдены и составили предмет гордости не только археолога, но и детей. Взаимодействие художника с детьми строилось по-другому. Помимо своей творческой деятельности Ю. Г. Бабилов любил лес и детей водил по неизведанным тропам, задумывая каждый раз новые маршруты. Во время остановок в пути он доставал мольберт и делал наброски будущих картин. Дети обступали мастера, тоже брали в руки карандаши или краски и писали каждый свое, имея возможность получить консультацию.

Центральным звеном педагогической модели «мастерские» становятся профессионализм и творчество, которым увлечены взрослые (журналисты, художники, археологи и т. д.). Если в каникулярном объединении создать условия для их работы, специалисты будут заниматься своим любимым делом вместе с детьми. В организации детской жизни возможны следующие варианты: дети едут в лагерь, где будут совершенствоваться в какой-то определенной деятельности или обучаться новому делу; детские интересы еще не определены, но есть желание попробовать себя в различных направлениях.

Соединить оба варианта позволяют парк-студии М. Балабана. В условиях летнего лагеря основными структурами данной педагогической системы станут студии, в которых работают мастера своего

дела. Подростки, чья жизнедеятельность обеспечивается другими, не связанными с «производственным» процессом педагогами, каждый день выбирают себе студию по интересу. Те, кто закрепляется в одной из них, могут в результате получить статус подмастерья. Если подростки каждый день посещают разные студии с целью «посмотреть» или «за компанию», то они получают статус гостя. Если же молодые посетители просто делают заказ в той или иной студии, они становятся ее клиентами – и это третье возможное отношение к основной структуре. Парк-студии приглашают не просто включаться в разные виды деятельности, пусть даже очень активно, а самому выбирать и виды деятельности, и круги общения, и степень освоения того или иного предмета.

Эффективность «мастерских» уже не как модели каникулярного объединения, а как реальной педагогической системы будет в значительной мере зависеть от стиля взаимодействия специалиста с детьми. Руководители мастерских, студий, клубов могут создавать атмосферу студийности (в данном случае синоним общности, коллектива), а могут не создавать. Информальное образование здесь построено на увлеченности, интересе к делу, которому дети хотят научиться.

6. *Модель «фестиваль».* Структурообразующим здесь тоже оказывается любимое дело. Но если в предыдущем объединении дети учатся у мастеров, признавая их авторитет, то здесь общаются на равных, обмениваются идеями, творят. Ядром смены становится событие, подготовка к которому занимает основное время. Можно готовиться к карнавалу, можно решать проблемы «Одиссеи разума», можно наряжать платформу к празднику цветов и т. д. Фестиваль – профильная смена, к которой готовятся заранее. Поездка в такой лагерь значима для детей, поскольку они увлечены основополагающей деятельностью. Слово «фестиваль» в переводе с французского означает «празднество». Для детей с явно выраженными интересами такая смена, конечно, праздник. Они активные участники события, им есть чем поделиться с другими, к ним прислушиваются взрослые. Отсюда возникает адхократическое самоуправление.

Однако «фестиваль» как организационная форма хороша и для помощи детям в определении их интересов. Возьмем, например, международную игру «Одиссея разума» как основу для смены, в течение

которой детям нужно будет подготовить решение одной из долгосрочных проблем. Если на «большой земле» на такие действия отводится полгода, то каникулярное объединение с его уплотненным временем позволяет сделать проект за две недели. Организационный период в таком случае предполагает выбор каждым ребенком направления творческого поиска из следующих, традиционных для «Одиссеи разума»: изготовление собственных транспортных средств, изобретение невероятных приборов и механизмов, интерпретация классических произведений искусства, построение конструкций из базальтового дерева и клея, сочинение сказок или историй. Выбрав направление действий, подростки объединяются в команды по 6 человек. Каждая команда самостоятельно ведет поиск, распределяет свои силы, время, средства и, обращаясь за помощью к консультантам, решает проблему: создает спектакль, строит конструкции или делает роботов. Коллективное творчество заканчивается конкурсом, где и демонстрируются проекты. Как и на больших международных фестивалях, параллельно основному конкурсу проводятся мастер-классы, встречи со специалистами, дискуссии.

Какую бы модель каникулярного объединения мы ни выбрали, всегда остается проблема взаимодействия взрослых с детским обществом. Чтобы организации, создаваемые для детей, оправдывали свое прямое предназначение, они должны быть детскими организациями, т. е. давать возможность ребятам развивать свои интересы, проявлять самостоятельность.

Показателем свободы в предложенной классификации моделей является выбор. Важно, насколько сознателен этот выбор, какова самостоятельность ребенка в постановке и достижении цели. Детское общество может уйти в «подполье», если субъектом выбора являются педагоги (в случае, если модель «детский сад» применяется для подросткового лагеря). Максимально свободны дети, когда их жизнь организуется по «гостиничному» варианту. Остальные модели: «семья», «отряд», «мастерские», «фестиваль» – предполагают сотрудничество и дают шанс детскому обществу проявиться официально. Дети здесь реализуют и собственную индивидуальность, и групповую идентичность.

## Выводы по третьей главе

В гл. 3 рассматривались вопросы, позволившие понять процесс развития информального образования в ДОЛ (рис. 8).

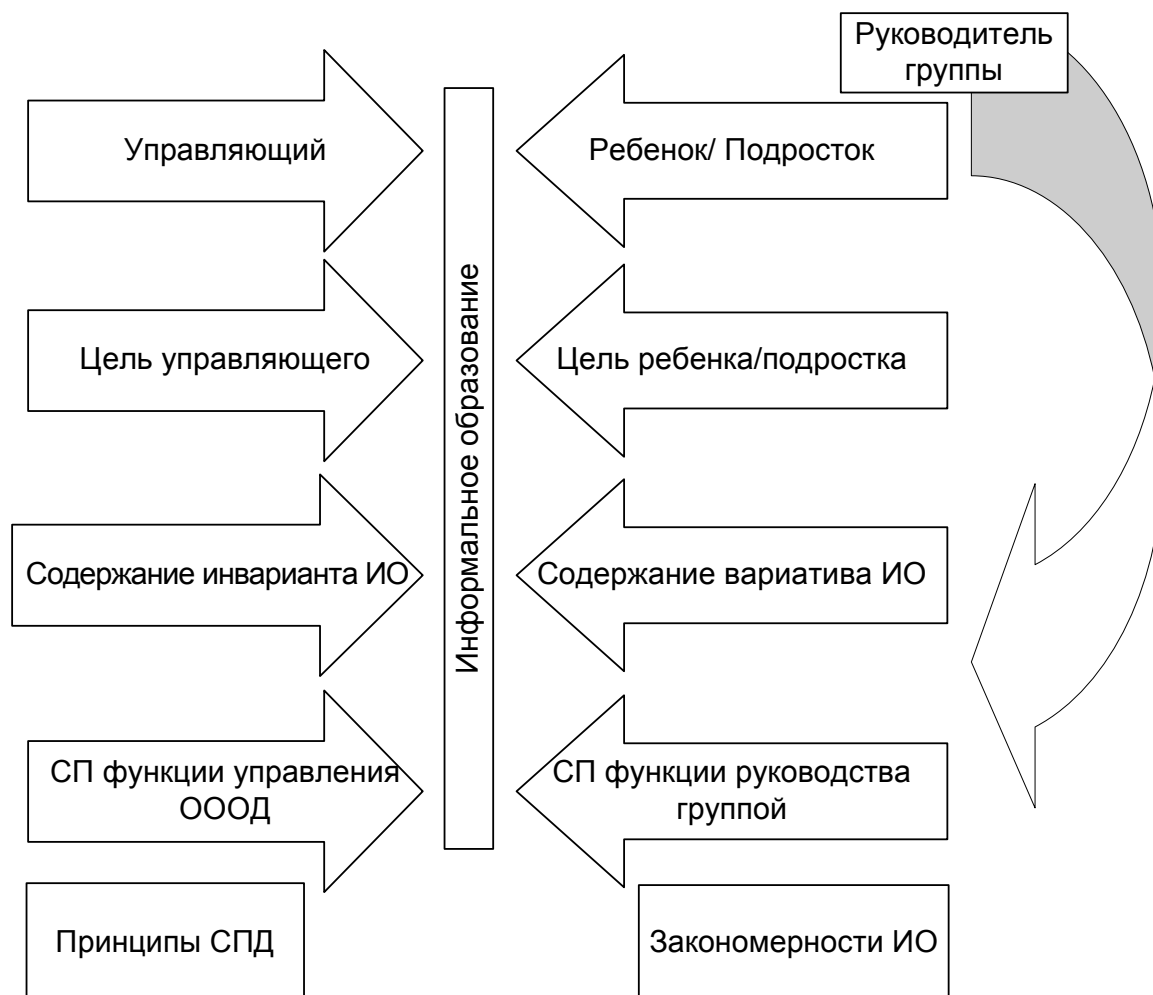


Рис. 8. Схема развития информального образования в ДОЛ

Понимая под социально-педагогической деятельностью педагогическую реакцию на изменения обстоятельств жизни человека и общества, дополнительные образовательные действия, прибавляемые к воспитанию и обучению и содействующие обретению человеком культуры, мы, развивая идеи П. Наторпа, вывели закономерности информального образования и принципы социально-педагогической деятельности.

Закономерности информального образования:

- появление сообщества индивидуальностей: существенно влияет на информальное образование близкое сообщество, причем такое, где у каждого человека из близкого круга есть свои интересы и увлечения, вокруг которых может развернуться общение;



- самостоятельность в выборе и принятии решений: стремление к развитию, присущее каждому человеку, способно возобладать над потребительскими запросами в том случае, когда не нарушается самостоятельность в выборе и принятии решений.

Принципы социально-педагогической деятельности:

- принцип естественных условий жизни;
- принцип изоморфности образования тенденциям развития общества;
- принцип обогащения культуры детского общества.

Закономерности и принципы находят отражение в работе руководителей, направленной на создание образовательного потенциала детского сообщества и всей организации. Опираясь на законы ИО и используя принципы СПД, руководители детских групп содействуют внедрению информального образования в детскую среду.

Активизации информального образования способствует социально-педагогическая деятельность, формирующая социокультурную среду организации.

Информальное образование, как мы показали в гл. 2, по форме бывает спонтанным, направляемым и проектируемым. Спонтанное проявляется «на каждом шагу», если образовательные потребности личности высоко развиты. Поводом для спонтанного образования может стать встреча с любым объектом или субъектом, требующим познания. При организации жизни детей руководители чаще всего прибегают к внешним стимулам, чтобы поддерживать любопытство, углублять опыт взаимодействия с миром. В таком случае речь идет о детерминированном повсеместном образовании: направляемое образование является ситуативным, проектируемое – образованием длительного действия.

Проектирование социально-педагогической деятельности и, соответственно, информального образования разработано и проводится на основе сопоставления экзистенциальных потребностей личности и возможностей для их удовлетворения в современном обществе. Детский лагерь может сыграть в жизни детей, с одной стороны, компенсаторную роль, с другой – прогностическую. Инвариант информального образования определяется руководителями во время проектирования смены. Вариатив же стимулируется организационным дизайном смены.

## **Глава 4. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКОМ ЛАГЕРЕ**

В гл. 1 мы выявили две парадигмы формирования культуры детского лагеря. Для активизации информального образования наиболее благоприятна либеральная парадигма. В русле этой парадигмы с опорой на конвергенцию принципов социальной педагогики и технологий современного управления мы рассматриваем технологию развития информального образования в ДОЛ.

В п. 4.1 разрабатывается оргпериод смены, где при организации детской жизни отдается приоритет информальному образованию. Методически оргпериод обеспечивается диагностикой интересов детей и продвижением познавательных интересов в детское общество.

Чтобы руководители освоили цели и методы информального образования, необходима их подготовка в данном направлении. В п. 4.2 определяются основания для подготовки педагогов и руководителей детского лагеря в контексте социально-культурной деятельности и предлагаются технологии их обучения. В п. 4.3 исследуется работа ДОЛ с точки зрения социально-педагогической концепции информального образования.

### **4.1. Разработка оргпериода смены в детском лагере с точки зрения концепции информального образования**

В. П. Зинченко и Е. В. Моргунов на основании биографий и воспоминаний великих людей продемонстрировали, что раннему вхождению крупных ученых в мир знаний способствовали условия для возникновения разнообразных и стойких увлечений и интересов. «Эти ранние увлечения удовлетворяли не только любознательность, но давали первые уроки трудолюбия, творчества, вселяли уверенность в своих силах, формировали характер, “личностное знание”. <...> Было и другое. Это понимание роли общения» [74, с. 264]. Вхождению в мир знаний каждого ребенка может содействовать детский лагерь.

Организационную модель смены, которая будет способствовать активизации информального образования, мы назвали «Форум интересов». Форум – пространство общения по интересам, формирование

интересов в общении. В этой модели смены структурирование идет не по принципу «старшие – младшие», а по выявленным в оргпериод интересам. При подготовке смены важно определить, какие встречи ждут детей, как организовать взаимодействие детей с одинаковыми и разными интересами, как курировать процессы становления и развития детского общества.

*Цели смены «Форум интересов» следующие:*

- поддерживать исследовательскую деятельность детей, готовых в летний период продолжать начатые в учебное время проекты;
- способствовать развитию интересов детей, выбирающих отдых с доминированием конкретного вида деятельности;
- стимулировать поиск своего хобби детьми с неоформленными личностными стремлениями.

*Организационные особенности смены «Форум интересов»:*

- организационная структура смены соответствует разнообразию детского контингента лагеря с точки зрения выраженности интересов и должна определиться в конце организационного периода;
- первичными структурами в лагере являются клубы, студии и мастерские. На смену приглашаются дети, которые хотят развивать свои интересы и обучать других, поэтому основные события будут разворачиваться в профильных объединениях;
- массовые мероприятия не планируются. Каждый клуб (студия, мастерская) в первой половине смены определит дело, которое пройдет как открытое с приглашением всех желающих;
- большую роль в реализации предложенной модели смены играют профессиональные умения и творчество, которым увлечены взрослые. Специалисты будут заниматься своим любимым делом вместе с детьми;
- инвариант образовательной деятельности разрабатывается педагогическим коллективом смены. Он может включать краеведение, если лагерь находится вблизи архитектурного заповедника, народные подвижные игры (уходящая из детской жизни самостоятельная игра негативно сказывается на развитии личности), и любые другие направления, вызванные к жизни конкретными условиями.

*Оргпериод* – организационная доминанта, направленная на проявление индивидуальных интересов детей и на выявление интереса к увлечениям других. Его девиз: «Смотрите, кто пришел» – акценти-

рует внимание на интересах и запросах тех, кто приехал в ДОЛ. Во время оргпериода происходит активация неформального образования:

1) в первый день дети получают от воспитателя листы с индивидуальным заданием: познакомиться с территорией, узнать, какие клубы и студии работают в лагере и чем в них можно заняться, подсчитать виды деревьев, которые растут на территории, и пр. Выполнив задание, ребята рассказывают друг другу, что увидели и узнали. Установка воспитателей не брать инициативу на себя, но, если возникнут вопросы, искать ответы вместе с детьми;

2) в конце дня в отрядах проходит игра «Круговерть знаний». Круги игры тематические. Среди тем, соответствующих областям знаний (литература, история, физика), есть темы, связанные с уже проявившимися интересами детей (кино, мода, кулинария, спорт), и круг «своя тема». Игра выстроена поэтапно: на первом этапе каждого круга принимает участие весь коллектив, на втором этапе остаются 2–3 человека, третий этап определяет победителя, который меняет тему. Количество кругов может быть разным, игра продолжается, пока удерживается внимание детей. Поскольку игра проходит без предварительной подготовки, то она диагностична, позволяет выявить не только интересы, но и степень их проявления;

3) во второй и третий день лагерной смены формируются объединения по интересам. Проходят пиар-акции, на которых педагоги – руководители клубов, студий, мастерских – представляют свои объединения. Дети и подростки, пожелавшие заявить о своем объединении, готовят и проводят рекламную компанию, в этом им помогают воспитатели;

4) четвертый день – организационный дизайн смены. В любом лагере есть дети, которые хотят развивать свои интересы и прививать их своим сверстникам. Если таких детей оказывается много, происходит переформирование отрядов в профильные, если мало – отряды остаются в своем первоначальном виде, но для детей, выбравших клубы, отряд будет только гостиницей.

После завершения оргпериода смена пойдет своим чередом, например, так: работают клубы и студии; проходят спортивные соревнования поотрядно, между желающими участниками или по возрастным группам; проводятся дела, подготовленные советами дела, инициативными и творческими группами, в которые входят и дети, и взрослые. Участие во всех делах является необязательным, поскольку клубы и студии работают в течение всего дня, альтернатива дискотеке –

просмотр фильма или лапта на футбольном поле. Появляется несколько редакций (газета, TV, кино), у каждой из них есть свое кафе, где проходит обмен идеями и просмотры отснятого (написанного) материала. Работает несколько арт-студий, где идет обмен технологиями – от простейших (шитье куклы на чайник или выжигание рисунка на дощечке) до сложных (оформление стены здания). Здесь предлагается не столько обучение, сколько созидание.

А как же дети, которые не приняли клубный вариант, те, кто привык, что «мероприятия для нас готовят взрослые»? Те, кто демонстрирует нежелание включаться в деятельность по интересам, живут в предлагаемых взрослыми обстоятельствах: зарядка – линейка – кружки – спорт – вечернее дело (фильм) – огонек. Однако вечернее развлечение необходимо заменить вовлечением в подготовку игры или праздника, или спортивного соревнования, т. е. следует отучать детей жить по принципу «вы сделаете это для нас». И здесь позиция вожатого близка позиции уличного социального работника, цель которого не допустить «внекультурного фона» в жизни лагеря. Он принимает условия складывающегося параллельно основной программе детского общества и работает на создание «специфической сферы, иначе организованной», но удержанной в культурном пространстве. Например, вожатый выходит с отрядом за территорию лагеря после отбоя. Руководство лагеря выдает вожатому карт-бланш на подобную деятельность, принимает все необходимые меры безопасности и обеспечивает «секретность» ночного костра (игры, дела). Тайные выходы в лес объединяют в этом случае детей не против всех взрослых, а вокруг вожатого. Мастерство последнего позволит активизировать позитивные силы детского общества.

Не каждый вожатый готов к такому взаимодействию. В отряде должен оказаться сильный педагог, интересный детям. Если характеризовать его с точки зрения компетентностного подхода, то он «способен и готов активизировать образовательное общение», а именно:

- *знает* условия, порождающие вопросы и поддерживающие детское любопытство;
- *умеет* слушать детей, выявлять их интересы;
- *владеет* приемами, обеспечивающими совместную познавательную деятельность;
- *признает важность* коммуникативных методик ведения беседы, оказания поддержки, организации дискуссии.

Если добавить к этому владение методами сопровождения организаторских опытов детей, методами управления «из любой точки», не нарушающего детской инициативы, но не дающего «скатываться» за пределы нормативности, то от такого педагога можно ожидать того, что отряд, изначально противостоящий педагогическому коллективу, будет структурой, задающей тон информальному образованию в летнем лагере.

Нами разработана методика изучения интересов детей и продвижения познавательных интересов в детское общество.

Цель данной методики – активизировать увлечения детей, чтобы организовать смену в лагере с опорой на интересы каждого ребенка и внести в жизнь детского общества возможность обсуждения познавательных интересов.

«Интерес – показатель стремления к развитию, ребенок стремится развивать лишь те способности, которые не спят, а уже пробудились» [35, с. 228]. Доказывая данный тезис, русский педагог В. П. Вахтеров разработал типологию детей в соответствии с их увлечениями. Он изучал детские увлечения, полагая, что знания о них приведут взрослых на прямую дорогу к образованию детей. Коротко представим описание некоторых типов, приведенных в книге «Основы новой педагогики» (1913):

- *охотничий* – дети мечтают стать охотниками и рыболовами. Когда им предлагают выбор, куда пойти, предпочитают зоопарк или цирк. Мечтают купить ружье или хорошую собаку. Любимые книги: «Записки охотника», «Капитан Немо» и др. Предпочитают лазить по деревьям, играть в мяч, им нравятся картины, где изображена охота, военные, разбойничьи песни и песни про природу. Стремятся к развитию мышечной силы, внешних сил (зрение, слух), наблюдательности, хитрости. Любят природу, гулять на берегу реки;

- *воинственный* – похож на охотничий. Возникают инстинкты насилия, разрушения, жестокости, идущие иногда рядом с каким-нибудь великодушным порывом. Однако преобладают военные инстинкты. Хотят быть военными (мотивация разная: прославиться, польза для общества и т. д.). Любят военную историю и полководцев, таких как Суворов, Кутузов. Самыми дурными людьми считают трусов и изменников: Мазепу, Гришку Отрепьева и др. Предпочитают книги, песни, картины о войне. Любимые игрушки – оловянные сол-

датики, сабли, пушки. Нравится играть в солдатики, в пожарных, в кошки-мышки, стрелять из ружья. Стремятся к физическому развитию: укрепляют тело, могут заступиться за младших, никого не боятся;

- *научно-любопытный* – отличает жажда знания, любовь к книгам, опытам, изобретениям. Господствующие умственные способности требуют развития. Любят читать энциклопедии, книги о приключениях, про ученых. Покупают лупы, слушают публичные лекции. Любимые игрушки – волчок и компас. Самым несчастным считают того, кто не может продолжить образование. Самый хороший поступок для них – решить трудную задачу;

- *нравственно-общественный* – приветствуют задатки к состраданию и деятельной любви. Хотят быть врачом, учителем, помогать крестьянам, быть доброй феей и т. д. Если бы разбогатели, то построили бы приют для бездомных, бесплатную столовую, библиотеку-читальню. Хотят спасти утопающих, кошку и т. д. Дурной поступок – обидеть маленьких... Преобладающая потребность развития – нравственные чувства и поступки. Любимые книги: «Хижина дяди Тома», «Принц и нищий» и др.

Другие «типы детей по их увлечениям» В. П. Вахтеров не описывает подробно, а только называет: *религиозный, литературный, артистический, практический, физической силы*. Детей, увлечения которых неоднозначны и непостоянны, по мнению В. П. Вахтерова, «можно было бы причислить разве только к *смешанному типу*: они увлекаются очень многим, но понемногу; их интересы разнообразны, но по-видимому слабы; и трудно найти у них такой центр, вокруг которого группировались бы какие-нибудь другие интересы и стремления» [35, с. 203].

Нам представляется, что подход В. П. Вахтерова к поиску доминанты развития ребенка хорош для работы в условиях загородного лагеря. Наблюдая за детьми, задавая им простые вопросы, взрослые могут сориентироваться в том, чем интересуются их подопечные. Конечно, для начала типологию нужно осовременить, привести в соответствие с принятыми сегодня в педагогике и психологии терминами, изменить взгляд на интересы детей «компьютерного века».

Категория «интерес» сегодня широко используется в контексте побуждения человека к активности. Психологи рассматривают интерес как потребность, как отношение, как склонность, как любопытство.

Не останавливаясь глубоко на этом вопросе, согласимся с Е. П. Ильиным: «Интерес – это, по сути, мотивационная установка, отражающая готовность человека осуществлять деятельность, вызывающую у него удовлетворение от познания нового, неизвестного, от переживания загадочности, таинственности» [81, с. 173]. Интересы могут служить основанием для определения направленности личности. Понятие «направленность личности» близко «типу по увлечениям», предложенному В. П. Вахтеровым, но судить за короткий период смены в лагере о направленности личности не совсем корректно. Поэтому мы говорим о типах увлечений, а не о типах детей по их увлечениям. Педагоги наблюдают за тем, в каких хобби проявляются интересы детей, и содействуют выбору увлечений, их устойчивости и совершенствованию занятий любимым делом.

Мы интегрировали типологию В. П. Вахтерова с видами хобби из компьютерной игры The Sims, относящейся к жанру «симулятор жизни». В седьмом дополнении к игре – The Sims 2: Free Time – персонажи могут заниматься своими хобби, собираться в клубы по интересам. В игре доступны десять видов хобби. Наш перечень содержит четырнадцать типов увлечений:

- *стремление к природе* – это увлечение, как, впрочем, и все следующие, проявляется в разной форме. Здесь и рыболовство, и садоводство, и наблюдения за птицами и насекомыми. В лагере «юные натуралисты» отправляются на прогулки по берегу реки или лесу, отправиваются на рыбалку. В условиях запрета на выход за территорию зачастую не находят себя в лагерной действительности, поскольку им трудно чем-то заменить удовольствия, получаемые при ловле рыбы или сборе ягод;

- *армия* – в лагере часто встречаются дети из кадетских корпусов, из среды казачества. Но и среди обычных мальчишек есть те, кто увлекается военной историей, кто мастерит оловянных солдатиков, кто готовит себя к армии;

- *наука* – наблюдения за планетами в телескоп, за микроорганизмами в микроскоп, включенность в научно-познавательные передачи, знание научно-популярных сайтов в Интернете, участие в соответствующих интернет-форумах. Популярны у детей и исследования общественных отношений;



• *литература и кино* – чтение «по программе», заданной учителем, не вызывает удивления – дети приезжают в лагерь со списками книг, которые нужно прочесть к школе. Но есть и увлеченные читатели. Кино мы отнесли к этому же типу хобби, имея в виду кино как искусство, а не бездумное времяпрепровождение;

• *театр* – сцена для детей связана не только с постановкой пьес и перформансов. Эстрада, КВН привлекательны не в меньшей степени. Дети обмениваются шутками из телевизионных шоу, разыгрывают сценки;

• *музыка* – среди детей много фанатов различных музыкальных направлений, готовых слушать музыку и спорить о ней. Есть и те, кто с воодушевлением играет на синтезаторе, скрипке или флейте, поет сольно или в хоре;

• *мода и танцы* – танцы можно было бы объединить с музыкой еще лет пять назад, сегодня танцы, что называется, в тренде: различные танцевальные школы задают направление молодежной моде;

• *экономика и хозяйство* – не только игра в «монополию», но и рассуждения об экономической политике государства являются показателем этого увлечения. В лагере «экономически» ориентированные дети обязательно знают, кто директор, а кто завхоз. Они приходят с предложениями, а есть и те, кто предлагает свою помощь;

• *спорт* – собственные увлечения футболом, баскетболом, «болевание» за любимые команды, просмотр спортивного телеканала и др.;

• *кулинария* – большое количество кулинарных шоу по телевидению привело к тому, что выросло поколение, в большей мере чем когда-либо интересующееся приготовлением пищи. Таких детей радует, когда шеф-повар дает мастер-класс, они обмениваются рецептами и обсуждают пользу тех или иных блюд в столовой;

• *техно-хобби* – отремонтировать старую машину в лагере вряд ли представится возможность, но чинить электрические приборы или включиться в лего-конструирование – подходящее занятие для технически продвинутой молодежи. К этому же типу мы отнесли фото- и видеосъемку, настройку телефонов, планшетов;

• *игра* – игровые приставки и компьютеры, шашки и бильярд, подвижные и сюжетно-ролевые игры. В наше время компьютерная игра – массовое увлечение. Но есть настоящие знатоки игры, для них игра сопровождается познавательным удовольствием;

- *прикладное искусство* – написание картин, гончарное производство, шитье, дизайн и многое другое;

- *работа с общественностью (PR)* – здесь и «бумажная» журналистика, и телевизионная, и реклама, и стремление учить и лечить. В лагере существует много традиционных «должностей» – от редакции до сантройки, которые стремятся занять ребята с такими склонностями.

Организаторские способности некоторых детей заслоняют собственно предметную область, в которой они могут пригодиться. Если в лагере появляются дети, которым хочется руководить, неважно кем и чем, то *руководство* здесь надо рассматривать как еще один тип увлечения. Для таких детей нужно создавать многопрофильное объединение на принципах самоуправления.

Чтобы активизировать работу «по интересам», в организационный период смены педагоги вместе с каждым ребенком определяют его «степень увлеченности».

Степень увлеченности – показатель готовности ребенка к свободному выбору деятельности, важный для предлагаемой организации ДОЛ, – соответствует одной из 6-ти ступеней. Ступени, в свою очередь, находятся на 3-х уровнях, которые отражают возможные границы педагогического вмешательства.

*1-й уровень – интересы ребенка (подростка) выражены слабо, педагог способствует поиску увлечения:*

*1-я ступень* – отсутствие каких-либо приоритетов. Любимое времяпрепровождение – просмотр телевизора, игра на планшете, общение с друзьями;

*2-я ступень* – «иду за тем, кто позовет». Имеется в виду побуждение со стороны друзей или педагогов, т. е. внешнее, но характеризующее включенность в ту или иную деятельность;

*2-й уровень – требуется педагогическая поддержка:*

*3-я ступень* – разбросанность интересов: многое нравится, приоритеты меняются;

*4-я ступень* – увлечен каким-то делом, но занимается им от случая к случаю (от конкурса к конкурсу);

*3-й уровень – самостоятельность, увлеченность, организованность:*

*5-я ступень* – посвящает хобби все свободное время;

*6-я ступень* – стремление к самоорганизации (ставит цель, знает, что хочет).

Еще один важный аспект наблюдения за детьми – понять, как проявляется интерес в детском сообществе. Готов ли ребенок (подросток) увлечь своим любимым делом других? Есть ли желание объединиться по интересам и продвигать свои интересы?

Активность «продвижения» своего интереса может соответствовать следующим фазам:

- 1) принимает участие в том, что предлагают другие;
- 2) принимает участие во взаимообучении (у меня одни умения, у тебя – другие, работаем вместе, дополняя друг друга);
- 3) не отказывает в помощи;
- 4) увлекает своей увлеченностью;
- 5) готов научить тому, что умеет, но нуждается в помощи взрослого (в обучении других);
- 6) может заниматься обучением других.

Чтобы определить уровни и ступени увлеченности, детям предлагается дописать начатые предложения. Анализируя ответы на вопросы анкеты, можно увидеть, что одни дети даже в 7 лет получают вдохновение от какого-то дела, в котором хотят усовершенствовать свои умения, другие даже в 15 лет имеют множество увлечений, третьи – не увлекаются ничем.

*Допиши начатые предложения:*

В свободное время я занимаюсь \_\_\_\_\_ и считаю это самым интересным делом, потому что \_\_\_\_\_.

Я бы хотел(-а), чтобы мне подарили на день рождения \_\_\_\_\_.

Нюша из мультфильма «Смешарики» говорит своим друзьям: «Я получаю вдохновение, когда сочиняю стихи», а у меня бывает вдохновение, когда я \_\_\_\_\_.

Моя любимая книга \_\_\_\_\_.

Мой любимый фильм \_\_\_\_\_.

Моя любимая игра \_\_\_\_\_.

Если бы я разбогател(-а), то \_\_\_\_\_.

Моя любимая песня или музыкальная группа \_\_\_\_\_.

Если бы была возможность, я бы ходил(-а) в кружок \_\_\_\_\_.

*Возможны и другие вопросы:*

Самым счастливым человеком я считаю \_\_\_\_\_.

Самым дурным человеком я считаю \_\_\_\_\_.

Самый интересный урок \_\_\_\_\_.

Больше всего на свете я желаю \_\_\_\_\_.

Самый хороший поступок \_\_\_\_\_.

Самый дурной поступок \_\_\_\_\_.

Когда я вырасту, я буду \_\_\_\_\_.

Конечно, анкетирование не единственный способ определения интересов, важны наблюдения за детьми, их разговорами и игрой, индивидуальные беседы, дела оргпериода. Все названные методы позволят заполнить одну из карточек, приведенных в прил. 1. Работа с карточками строится следующим образом:

Педагог, определив интересы ребенка, заносит полученную информацию в карточку. В левой колонке помещается ведущее увлечение, например, техно-хобби (подросток делает модели самолетов).

В верхнем прямоугольнике обозначается степень проявления увлечения, в приведенном примере (увлечение на 4-й ступени развития) подросток делает модели из пенопласта и бумаги, но занимается этим от случая к случаю (раньше посещал кружок, а теперь делает модели только для участия в конкурсах).

В среднем прямоугольнике указаны возможности, какие это увлечение дает для развития детского общества. Подросток, увлекающийся авиамоделированием, может научить товарищей в отряде делать самолеты из бумаги, а может создать в лагере клуб для всех желающих. Куррировать этот клуб может взрослый, не организовавший свой клуб.

В нижнем прямоугольнике указываются другие увлечения (стремления заняться чем-то другим) ребенка (подростка). Для вожакого эта информация помогает планировать работу в отряде, организовать клубную деятельность, в том числе клуб, которого еще нет в планах взрослых.

Для детей проделанная работа служит мотивацией к участию в коллективных мероприятиях с учетом своих интересов и посещению кружков и секций. Кружки дети могут выбрать для углубления уже имеющегося хобби, а могут пойти в кружок по тому направлению, которое еще не является хобби, но уже стало их увлечением.

Задача педагога – найти «струну» детского интереса. Этому способствуют такие дела оргпериода, как «Живая книга» и «Круговерть знаний».

Во время смены взрослые помогают детям организовать занятия, соответствующие их интересам. В ОООД, где есть возможность пригласить специалистов, способных помочь развитию детских интересов, можно организовать модель смены «мастерские».

Деятельность детей в мастерских в течение дня при отрядном расселении активно обсуждается детьми. При детерминировании само-

развивающихся процессов деятельности и общения в мастерской, клубе можно переструктурировать первичные отряды в отряды профильные, выросшие из клубов.

В конце смены дети вместе с педагогами вновь заполняют карточки интересов, а педагоги определяют коэффициент развития увлечений, который является одним из показателей эффективности системы образования в лагере. Если интересы развиты благодаря программам дополнительного образования, то коэффициент показывает эффективность неформального образования. Если же клубы вели дети или ребенок увлекся каким-то делом в компании сверстников (проект, подготовка дела, разговоры и пр.), то коэффициент показывает эффективность неформального образования. Таким образом, данная методика изучения увлечений детей «привязана» к организационному дизайну. Важно знать, какие структуры (объединения) созданы в лагере и как в них проявили себя дети.

Коэффициент развития увлечений ( $K_{ув}$ ) равен частному от деления разницы между суммарной конечной степенью увлеченности ( $\sum C_{увк}$ ) и суммарной начальной степенью увлеченности ( $\sum C_{уви}$ ) на разницу между суммарной максимальной степенью увлеченности ( $\sum C_{увмак}$ ) и суммарной начальной степенью увлеченности ( $\sum C_{уви}$ ).

$$K_{ув} = \frac{\sum C_{увк} - \sum C_{уви}}{\sum C_{увмак} - \sum C_{уви}}.$$

Углубление детьми своего интереса, или появление у них новых увлечений, или умение заинтересовать своим хобби других детей являются показателями эффективности смены в ОООД.

#### **4.2. Подготовка руководителей детских оздоровительных лагерей и детских групп к развитию неформального образования**

Проектирование смены в ОООД нацелено, по нашим представлениям, не только на прямой результат – проект смены, но и на подготовку в процессе проектирования руководителей всех уровней к ак-

тивизации информального образования. В русле современных представлений о компетенциях важным становится развитие готовности к восприятию проблем образования в постоянно меняющемся мире, способность и умение решать эти проблемы.

Для нас представляют интерес следующие социально-педагогические компетенции:

- адресное содействие личностному росту воспитанников (умение определить проблемы образования человека в большом и малом сообществе, знание и владение методами, позволяющими решить эти проблемы);

- активация процессов информального образования в детском обществе через развитие адхократического самоуправления, предоставление возможности проявиться «общественным чувствам и стремлениям» каждого человека, дизайн организационной структуры;

- инициирование образовательного партнерства или участие в нем.

Первичная составляющая названных компетенций руководителя ООД и руководителя детской группы – это понимание своей деятельности как социально-педагогической. Важно, чтобы руководители приняли идею создания в ДОЛ условий для «роста индивидуальности» [18, с. 20].

Социально-педагогическая деятельность имеет творческий характер (ее можно обозначить модным на сегодняшний день определением «креативная практика»). Она в каждой конкретной организации никем не прописана заранее, поэтому наш поиск мотивационной категории можно сформулировать словами А. Н. Леонтьева: «...уже не деятельность опосредствует образ, а образ опосредствует и регулирует деятельность» [Цит. по: 74, с. 121].

Такая категория может быть представлена когнитивно-аффективными единицами У. Мишела. Согласно теории У. Мишела [271], поведение формируется взаимодействием когнитивно-аффективных единиц и ситуативных переменных. Важнейшими когнитивно-аффективными единицами среди прочих являются цели, ценности и эмоциональные реакции. У. Мишел считает, что люди – активные и целенаправленные существа. Они не реагируют на ситуацию рефлексивно, а формулируют цели, разрабатывают план достижения этих целей и отчасти создают ситуации, в которые попадают. Цен-

ности, цели и интересы, личные предпочтения относятся к той категории когнитивно-аффективных единиц, которая способна вызывать у человека эмоции. Именно этот фактор придает им относительно высокую стабильность.

В управлении наряду с миссией и целями применяют термин *видение*, который является сплавом рационального и эмоционального. Говорят о *видении* организации, *видении* деятельности, *видении* задач. Приведем некоторые определения:

- *видение* представляет собой мысленное путешествие от известного к неизвестному, создание будущего путем монтажа известных фактов, надежд, мечтаний, опасностей и возможностей [268].

- «долгосрочное *видение* в понимании Дж. Уэлча – это не попытка заглянуть в будущее, а скорее меморандум по его сотворению. Но, чтобы что-то сотворить, нужно четко представлять желанный образ. Однако, как свидетельствует опыт, это еще не все: образ будущего должен быть “пропитан” верой людей, которые станут его создавать» [129].

Таким образом, *видение*, являясь по сути когнитивно-аффективной единицей, отражает взгляды руководителей ДОЛ и детских групп на перспективы их организаций и собственной деятельности. С течением времени (в процессе деятельности или обучения) *видение* обретает конкретность, сохраняя при этом заложенные в него ценности и принципы.

Следуя конструктивно-аффективной теории У. Мишела, можно заключить, что если в процессе подготовки смены (при социально-педагогическом управленческом консультировании) *видение* руководителями социально-педагогических задач будет связано с положительными эмоциями, то стремление к реализации социально-педагогических функций может остаться неизменным (при отсутствии противоположной обусловленности) и в течение всех дальнейших смен.

В нашем исследовании мы считаем *видение* социально-педагогических задач критерием принятия руководителем лагеря и руководителями детских групп социально-педагогической парадигмы смены. Мы выделили 5 уровней *видения*, полагая, что эти

уровни являются одной из характеристик подготовленности руководителей к работе (табл. 3).

Таблица 3

Уровни видения социально-педагогических задач

Уровень видения	Показатель видения
Критичный	Нет представления о роли образования в жизни детского общества («должен быть контроль»)
Конформистский	Нет соотнесения педагогических задач с задачами руководства детской группой («семья, школа и СМИ – источники появления и решения всех проблем ребенка»)
Допустимый	Понимает необходимость развития культуры организации, которая влияет на культуру личности, однако действия, направленные на формирование такой культуры, фрагментарны
Хороший	Руководитель осознает свои возможности, связанные с обеспечением информального образования, предлагает соответствующие средства, но они не систематизированы
Отличный	Предусмотрены разносторонние варианты решения социокультурных проблем средствами образования с привлечением заинтересованных сторон к образовательному партнерству, и системность действий внутри организации

Если руководитель в разрешении противоречий современного мира уповает чаще всего на социальный контроль, не видит возможности их разрешения средствами образования, не знает социально-педагогических методов, то уровень его видения – *критичный*.

Если, критикуя детское общество, наблюдая и оценивая противоречия современной жизни, руководитель не видит себя в решении этих проблем, полагая, что есть традиционные социальные институты, которые и ответственны за все решения, то уровень видения – *конформистский*.

*Допустимый* уровень предполагает обращение к культуре организации для оказания влияния на детское общество и отдельную личность. Однако руководители полагают, что создание такой культуры – инициатива самой личности.

*Хороший* уровень говорит о понимании того, что сложные социокультурные проблемы можно решить только всем сообществом и у ру-



ководителей для этого есть большие возможности, но готовность к решению проблем не подкреплена стремлением к поиску нестандартных подходов на разных векторах управленческой деятельности.

*Отличный* уровень свидетельствует, что помимо признания социально-педагогической деятельности как имеющей отношение к управлению, есть и желание предусмотреть разносторонние варианты решения проблем с привлечением заинтересованных сторон к образовательному партнерству, и системность действий внутри организации.

Помимо видения о готовности руководителей к обеспечению неформального образования в ДОЛ говорят актуализированные во время обучения компетенции, позволяющие решать следующие задачи:

- содействовать построению детьми видения своего развития в лагере;
- активировать образовательный потенциал детского общества;
- инициировать и поддерживать образовательное партнерство во внутренней и внешней среде организации.

Организационное обучение дает особенно хорошие результаты, когда оно проходит в формате проектирования смены, что позволяет руководителю ДОЛ не просто самому увидеть готовность педагогов к работе, но и помочь каждому участнику дискуссий раскрыть свой потенциал и создать на его основе проектные предложения для смены.

В русле социально-педагогической парадигмы управления центральный вопрос проектирования – неформальное образование.

Операционное знание или «технические компетенции» (в терминологии управления), из которых складывается готовность к реализации социально-педагогической деятельности, мы выводим из проделанного нами анализа организационных условий, обеспечивающих образование человека в меняющемся мире (п. 2.2).

Мы полагаем, что неформальное образование не расходится с тем, что П. Наторп называл «естественным учением», а С. Т. Шацкий – организацией жизни, которая воспитывает.

Мы уже показали ранее, что для этого процесса необходимы следующие условия:

- опора на самостоятельность личности;
- развитие общественности и общественного самоуправления;
- наличие близкого сообщества при четко обозначенных общественно одобряемых (принимаемых обществом) нормах и ценностях.

Если эти условия отсутствуют, то их создают, решая следующие управленческие задачи:

- развитие инициативы и самостоятельности детей;
- развитие общественных чувств и стремлений;
- создание комфортной обстановки при одновременном «выращивании» тех ценностей среды (культуры организации), которые в данном сообществе размыты (не сформированы), например, уважение прав, забота и ответственность.

Причем эти задачи конкретизируются в зависимости от особенностей, накладываемых на естественное учение (информальное образование) социальными трансформациями.

Сегодня у руководителей ДОЛ и детских групп для решения социально-педагогических задач должны быть сформированы следующие компетенции:

1) *поддержка личности* в ДОЛ, основанная на следующих навыках:

- распознавание степени включенности детей в образовательную деятельность;
- оказание помощи ребенку (подростку) в соотношении его личных потребностей с целями организации;
- активизация адаптивных функций детского сообщества (развитие у детей способности к взаимодействию, умений выдерживать эмоциональные перегрузки, социальной креативности и др.);
- коммуникативная поддержка (поощрение, отражение чувств, обобщение, умение задавать вопросы);
- ведение группы, которое учитывает не только рост деловой активности, но и эмоциональное состояние коллектива.

2) *организация развивающей жизни* воспитанников, основанная на следующих требованиях:

- раскрытие потенциала детей и сотрудников организации и опора в управлении на этот потенциал;
- организация групповой дискуссии с умением выступить в роли фасилитатора;
- создание таких условий, при которых дети и сотрудники могут проявлять активность, ответственность и осведомленность. Эти условия чаще всего связаны с организационными коммуникациями;
- предоставление людям большей самостоятельности в планировании и организации жизнедеятельности, определении ритма жизни;

- стимулирование творчества;
- обеспечение (на уровне нормотворчества и права) гарантии самостоятельности в принятии решений и развитие дружеских взаимоотношений детей со сверстниками и педагогами.

3) *развитие самостоятельности*, предполагающее:

- привлечение детей и педагогов ДОЛ к прямому участию в руководстве (сотрудники должны участвовать в принятии решений, затрагивающих их и работу);
- поддержку спонтанно возникающих общественных объединений, взаимодействие с субкультурами;
- выстраивание общего видения будущего организации;
- делегирование полномочий.

4) *разработка организационного дизайна* (структурных преобразований), продуцирующего знание и дающего возможность оказания взаимопомощи на основе:

- привлечения детей и педагогов к свободному обмену мнениями через коллективную деятельность, Интернет, электронную почту и доски объявлений;
- активизации деятельности и общения в условиях выбора;
- распределения ответственности;
- создания временных структур, действующих параллельно с постоянными;
- сетевого управления.

5) *внешнее образовательное взаимодействие*, включающее следующие умения:

- изучение среды;
- определение проблем образования;
- активизация социальной ответственности общества с помощью информационных технологий;
- налаживание сотрудничества и партнерства;
- поиск стейкхолдеров;
- побуждение людей к участию в общественном управлении;
- привлечение внимания к культурно (образовательно) значимым событиям.

Сформированность названных компетенций может быть результатом подготовки смены в ДОЛ в режиме образовательной организации.

Подтверждением этого вывода явилась подготовка руководителей организаций отдыха и оздоровления детей Свердловской области в 2012 г. по нашей программе «Технологии детских каникул». Акцент в программе был сделан на индивидуализации быта, которая позволит проявиться интересам каждого ребенка. Много времени уделялось пониманию роли педагога в детском обществе, было разработано несколько заданий, связанных с творческой коммуникацией, которая способствовала лучшей организации системы образования в лагере.

В сентябре 2012 г. слушатели программы собрались вновь по договоренности, чтобы подвести итоги. Приводим высказывания, прозвучавшие во время круглого стола 13.09.2012.

Что удалось поменять в организации детской жизни благодаря курсам повышения квалификации?

Проскурнина Наталья Николаевна, зам. директора загородного лагеря, Н. Тагил: «В качестве учебного проекта на программе наша группа разрабатывала идею обеспечения детских интересов на основе самоуправления. Идея на 99 % была реализована в лагере “Звездный”. Во время первого КТД дети рассказали о своих интересах и создали 7 клубов качества: спорт, вокал, настольные игры и пр. Клубы работали как параллельные структуры под руководством выбранных лидеров. Дети могли переходить из клуба в клуб, в результате 20 % детей “отсеялись”, кто-то прошел все клубы за смену. В конце смены каждый клуб сформулировал свои цели, принципы, сделал творческий отчет. Смена была настолько захватывающей для детей, что уже до ее завершения люди звонили и спрашивали, как записать ребенка в наш лагерь. Считаю, что смена так сложилась благодаря моему участию в Вашей программе. Мы раньше не обращали внимания на детское общество. А дети готовы брать на себя инициативу, готовы самостоятельно работать в рамках своих интересов».

Мещерякова Светлана Жумажановна, пос. Кедровое, В. Пышма, начальник лагеря дневного пребывания: «Если вы помните, я приехала на курсы с проблемой, как добиться удовлетворенности воспитателей, у нас учителя не хотели работать воспитателями в лагере. Мой проект на программе предполагал изменение структуры лагеря. Я сомневалась, что меня в школе поддержат в том, чтобы сделать отряды по 10 человек. Но смогла убедить руководство и подготовить старшеклассников к работе с детьми. В результате получилось 4 отряда, ра-

ботавших по системе ЧТП, дети все делали сами, фантазировали идеями. Мне была не нужна план-сетка! Воспитатели в результате работали совсем с другим настроем. Все поняли, что адхократическое самоуправление позволяет детям летом делать то, что хочется. Спасибо, что мне здесь “поправили мозги”».

Шутова Лидия Александровна, директор ДОЛ при Доме детского творчества, г. Качканар: «Я убедилась, что детям на самом деле больше нравятся отрядные дела, чем общие массовки, в них каждый ребенок может проявить себя сам. К сожалению, наши районные проверяющие требовали план-сетку с обязательным совпадением плановых и проводимых дел».

Мезенцева Надежда Сергеевна, начальник ДОЛ при школе, Ачитский р-он: «Наш проект на курсах был нацелен на развитие ценностей. В лагере мы привлекли к сотрудничеству казаков. В результате получилось много интересных мероприятий, которые нам было бы не потянуть силами педагогов и детей. Оказалось, что социальное партнерство – великая вещь!»

Наталья, зам. директора лагеря при детском клубе, Екатеринбург: «У меня тоже в центре внимания было самоуправление. Полное “само” не получилось, скорее было соуправление. Выбрали совет лагеря, который вносил коррективы в планы педагогов, выдавал награды победителям всевозможных конкурсов – это был детский выбор. Дети сами разрабатывали сценарии дел. В результате мы стали лучшим лагерем в районном конкурсе».

Тимергалеева Ирина Александровна, зам. директора ДОЛ при ЦДТ, г. Заречный: «На программе я никак не могла отказаться от игрового формата. В результате все-таки нашла, как без него обойтись, предложив детям и педагогам создать мастерские. Получилось у нас 9 мастерских, которыми руководили педагоги-мастера и дети, посещавшие кружки – подмастерья. Сама я вела мастерскую креативщиков. Мы готовили дела от спонтанно возникавших идей. В конце смены все защитили свои мастерские на празднике готовых проектов».

Здесь приведены слова тех руководителей, которые признали, что смогли принципиально поменять свои установки после обучения на курсах. Остальные слушатели программы использовали предложенные технологии, не меняя принципиально подходы к организации жизни детей, отмечая при этом, что эти подходы жестко контролируются управлениями образования городов.

### 4.3. Развитие информального образования в детском оздоровительном лагере: включенное наблюдение

Примеры, приведенные в п. 4.2, продемонстрировали принятие социально-педагогических идей слушателями курсов повышения квалификации. Задача этого раздела – продемонстрировать работу организаций отдыха и оздоровления детей в русле социально-педагогической концепции информального образования. Полагая, что лучшее доказательство действенности технологии развития информального образования – это работающие ОООД, мы даем описание реально действующей организации и проводим критерии оценки ее эффективности.

*Критерии оценки организации детского лагеря.* ОООД создаются с целью обеспечения благоприятных условий для детей в период летних каникул. Благоприятные условия – такие условия, которые дают возможность отдохнуть, восстановить силы после напряженного учебного года и способствуют развитию личности ребенка (подростка). Первоочередная цель любого детского лагеря – организация жизни детей: дети здесь находятся без родителей и поэтому обеспечивать «сбалансированный образ жизни» должны педагоги. *Удовлетворенность детей жизнью в ОООД* – критерий, по которому оценивается достижение названной цели. Нами разработана методика изучения удовлетворенности детей отдыхом, которую мы используем с 1991 г. В русле нынешнего исследования методика была модифицирована. Блоки вопросов основной анкеты затрагивают различные аспекты жизни детей, но приоритет отдается образовательному отдыху.

Анкета, заполняемая каждым ребенком в конце смены, выполнена в методологии феноменологического подхода, который Т. Парсонс объясняет следующим образом: «...в объектном мире нас интересует не абстрактная научная сущность, но то, что способно стимулировать (аффектировать) действие актора. Таким образом, мы проявляем интерес только к тем аспектам указанного мира, которые стимулируют действие “эго” и являются релевантными для него. Но чтобы стать релевантными для действий “эго”, все виды объектов должны быть известны или познаны тем или иным способом. Таким образом, мы стремимся смоделировать нашу абстракцию объектного мира по представлениям “эго” об этом мире» [167, с. 480]. Человек (ребенок)

как система действия включен во внешнюю систему (среду), которой в нашем случае является организация отдыха и оздоровления детей. К показателям удовлетворенности жизнью ребенка в организации по аналогии с аналитически независимыми четырьмя компонентами, характеризующими систему действия у Т. Парсонса [167, с. 643], относят личностное самочувствие, достижение цели, адаптацию, интеграцию.

Мы используем опросник (авторский) для прямого сравнения результатов. В опроснике представлены следующие блоки: А – адаптация, Б – достижение цели, В – интеграция, Г – стремление к образованию, Д – самостоятельность в выборе, Е – оценка информированности, Ж – оценка личностного самочувствия (прил. 2).

Ответы на вопросы анкеты (опросника) уже дают представление о прогрессивности (культуре) среды и личностном самосовершенствовании каждого ребенка. Но эти показатели используют вместе с другими, показывающими включенность ребенка в жизнь каникулярного объединения и удовлетворенность жизнью.

В социально-педагогическом контексте особенно значим второй критерий исследования – *качество неформального образования*. Показателями по этому критерию можно считать результаты обучения в ДОЛ, если это обучение проходит не в рамках формального или неформального образования. Конечно, неформальное образование включает и самообразование, и самостоятельный выбор места дополнительного обучения в зависимости от личностных предпочтений. Но особенность коллективной организации жизнедеятельности состоит в том, что она дает простор для обмена знаниями в детском сообществе. Поэтому интерес для нашего исследования представляет именно то, как дети обмениваются своими интересами, как они учатся друг у друга. Если смена организована в расчете на неформальное образование, то взрослые будут ориентироваться на то, как проявившиеся в оргпериод интересы детей развить, как увлечь одних детей интересами других, т. е. задача педагогов будут состоять не только в том, чтобы увлекать детей своим делом, но и в том, чтобы раскрыть возможности детей и помочь их усовершенствовать.

Для оценки развития интересов детей и продвижения их в детском обществе нами разработана технология изучения детских интересов (см. п. 4.1).

Могут быть и *процессуальные критерии оценки, определяющие, как идет процесс неформального образования*. Такие критерии разработаны нами для смены «Форум интересов», апробированной в лагере «Факел» Алапаевского р-на летом 2013 г.

Результатом реализации программы смены является развитие интересов детей, создание ими собственных проектов. *По критерию «проекты и интересы»* показателями стали результаты защиты и презентации детских исследований, включенность ребят в обсуждение проектов своих товарищей.

Эффективность управления детским коллективом не может быть оценена только при помощи видимых результатов. Важен сам процесс деятельности и взаимодействия детей. Создавая возможности для неформального образования, мы *активизируем реальное, живое, значимое для детей сотрудничество*. Насколько эта работа системна, насколько она эффективно поддерживает спонтанно возникающие детские интересы, инициативу и самостоятельность детей, можно оценить по следующим показателям:

1) как долго существуют объединения:

- событийно, действуют только один-два дня;
- созданы для выполнения конкретного дела, проекта, краткосрочного обучения;
- длительное время (например, творческая мастерская);

2) как проявляется самостоятельность детей в группе:

- инициатива и ведение группы принадлежат взрослому;
- дети могут менять ход событий, предложенных взрослым;
- дети стараются действовать самостоятельно в выбранной области;

3) как влияет наличие постоянно меняющейся организационной структуры на жизнь лагеря:

- есть возможность реализации разнообразных детских интересов во время праздников;
- разнообразие детских интересов поддерживается постоянно.

Все названные способы оценки ДОЛ в социально-педагогическом контексте могут применяться и комплексно и каждый в отдельности.

Критерии оценки эффективности управления являются ориентиром для руководителей и в процессе их обучения и во время работы в ДОЛ. Проследим на их основе за работой каникулярных детских лагерей.



### *Пример 1. Городской детский лагерь*

Школе № 1 г. Верхнего Уфалея Челябинской обл. в 2012 г. выделили ограниченное количество средств для организации летнего отдыха обучающихся, что не позволило взять в лагерь дневного пребывания учеников среднего звена. В процессе обсуждения проблемы педагоги решили организовать летнюю школу, где каждый учитель может проявить себя не как предметник, а как взрослый, развивающий свои интересы и к своему поиску приглашающий детей.

Далее последовало собрание детей и родителей, где в процессе совместного обсуждения согласовали направления деятельности, регламент и организацию питания. Затем дети в течение недели думали, чему отдать предпочтение.

В результате в июне дети каждый день приходили на следующие программы:

- *Квест* – краеведческий поиск. Группа подростков готовила в музее игру и приглашала на нее детей начальной школы из лагерей дневного пребывания;
- *Снимается кино*. Группа была создана на городском телевидении и снимала документальные сюжеты о детях;
- *Школьная редакция*, возглавляемая учителем литературы, искала интересующие детей темы о родном городе и публиковала статьи в местной газете;
- *Машина времени*. Исследовательский проект предполагал изучение старинных уголков города.

Это только часть из 12 коллективов, собравшихся провести лето с пользой. Чем эти коллективы отличались от кружков дополнительного образования? Постоянным выбором и максимальным участием детей в определении содержания работы:

- участники программы «Рукоделие» решили, что будут шить кукол. Затем спонтанно поменяли свои намерения и стали шить дизайнерские занавески. Одна девочка предложила эту идею, все захотели попробовать и включились в новую деятельность;
- в студии «Техник» начали изучать технику маркетри. В это время привезли новые выжигатели и некоторые дети перешли на незапланированное выжигание по дереву;
- участники проекта «Машина времени» начали с идеи исследовать старинные улицы родного города. На одном из маршрутов их за-

интересовала история моста. Программа и в этом случае поменялась, исходя из детских запросов: перешли к изучению мостов, сделали их фото. И хотя это не был город знаменитых мостов, как Санкт-Петербург или Венеция, ребята объездили всю местность в поиске необычных мостов.

Летняя школа в 2012 г. проходила при нашем методическом руководстве. Принципиальным в организации школы было обеспечение самостоятельности каждой структуры. Стереотип лагерей дневного пребывания – управление из одного центра. Здесь же каждый педагог был в роли руководителя своей программы: распределение времени, участие или неучастие в предлагаемых другими программами «мас-совках», соотношение рабочих и выходных дней, ритм дня – все вопросы в каждой программе решались самостоятельно.

В результате летняя школа понравилась и детям, и взрослым. Следующие три года она стала традиционным событием лета.

*Пример 2. Загородный ДОЛ «Факел» Алапаевского р-на Свердловской обл.*

При подготовке к лету в 2013 г. отделом образования Алапаевского р-на было организовано обучение руководителей ДОЛ по программе «Педагогические технологии организации детских каникул». Начальник ДОЛ «Факел» не просто приняла социально-педагогическую парадигму управления, но решила этим же летом перестроить систему управления в лагере. Первую смену в лагере мы проводили с коллективом подготовленных студентов. Была заявлена программа активизации информального образования с организационной моделью смены «Форум интересов» (особенности программы частично уже описаны в п. 4.1).

На смену в основном приглашали детей, ориентированных на занятие исследовательской деятельностью. Для всех других детей и их родителей в подготовительный период была развернута пояснительная работа, объясняющая отсутствие каждодневных праздников и необходимость детской активности. Предполагалось организовать деятельность по интересам в клубах, секциях и мастерских. Соответственно, дети имели возможность либо принять условия смены, либо выбрать другую смену в этом же лагере.

Основным педагогическим средством явилась организационная форма. Именно форма порождает содержание.

Типы детских подразделений, которые могут создаваться помимо отряда, вместо отряда, наряду с отрядом, следующие:

- *ад-хок-группы* (пер.: событийные, собранные «по случаю»). Создаются на ограниченное время для реализации кратковременных задач;
- *проектные группы, советы дела*. Работают более продолжительное время, отличаются высокой степенью детской самостоятельности;
- *мастер-класс, кружки*. Позволяют получить умения и навыки в конкретном виде деятельности;
- *клубы, студии*. Помимо развития целенаправленного интереса дают возможность влиять на развитие дружеских отношений благодаря длительному нерегламентированному общению;
- *открытые студии*. Не только допускают переменный состав объединения, но и приветствуют появление новых членов коллектива. При этом дети, постоянно посещающие студию, обучают новичков.

Большую роль в реализации предложенной модели смены играли профессиональные умения и творчество, которым были увлечены взрослые (журналисты, художники, археологи и т. д.). Специалисты занимались своим любимым делом вместе с детьми. Поскольку интерес детей к студиям будет различным, мы адаптируем для лагеря педагогическую систему М. Балабана, особенности которой показаны в п. 4.1. Основной структурной единицей были студии, руководители которых создали атмосферу студийности в коллективе, а не только формировали компетенции с учетом своего интереса. Каждая структурная единица управлялась автономно.

В детском лагере «Факел», где отдыхало 110 детей, были организованы следующие объединения:

- клуб мастеров хорошего настроения;
- студия кукол;
- студия дизайна;
- студия театрального костюма;
- спортивный клуб.

Дети создали танцевальный коллектив, библиоклуб, вокальный ансамбль. Для двух первых объединений были назначены кураторы-педагоги, третье объединение всю смену существовало на условиях детской самостоятельности: в него входили подростки, сочиняющие музыку и обучающиеся в музыкальных школах.

Поскольку результаты игры «Круговерть знаний» показали, что в лагере есть дети, увлеченные биологией, то был дополнительно приглашен руководитель клуба «Юный натуралист».

Четвертый день – организационный дизайн смены. Предполагалось, что в лагерь придут дети, которые хотят развивать свои интересы и увлекать этим сверстников. Однако в реальности детей с ярко выраженными интересами было не более трети. Поэтому основные события стали разворачиваться не только в структурах по интересам, но и в отрядах. Детские отряды (8–12 лет) сформировали по 10–15 человек в каждом, подростков (13–15 лет) поселили по гостиничному варианту: в корпусе на 40 человек дежурили по графику 3 педагога.

Сбор-планирование прошел в форме приема заявлений о намерениях. Отряды и клубы предлагали дела в план лагеря. Все предложения помещались на большом стенде и, что называется, ждали своего часа – пока появятся желающие сделать из предложений план. Такими желающими стали ребята из координационного совета.

Координационный совет лагеря не выбрали. Он появился спонтанно, вернее, был основан из спонтанно проявившихся лидеров. В один из первых дней смены дежурившие по лагерю подростки рассказали дежурному администратору о своем участии в лидерских сборах. Инициатива была принята, дежурные привели еще несколько ребят, интересующихся управленческой деятельностью. Первым мероприятием совета стало оформление плана. Но составлять план решили не сразу до конца смены, а по мере защиты тех проектов, о которых объединения заявили во время сбора-планирования. Договорились, что координационный совет вместе с руководителями клубов будет оказывать поддержку в подготовке и проведении дел.

**Критерий «проекты и интересы».** Исследовательская деятельность детей разворачивалась в студиях. Свои проекты дети презентовали в последние дни: студия кукол и студия дизайна – на выставке, студия театрального костюма подготовила дефиле на прощальный вечер. Клуб мастеров хорошего настроения, танцевальный коллектив и вокальный ансамбль организовывали и украшали своими танцами все проходящие в лагере дела. Члены спортивного клуба не только сами участвовали в соревнованиях, но и помогали их организовывать. Юные натуралисты собрали гербарии и подготовили видеоролик об

особенностях соснового бора, окружающего лагерь. Участники библиоклуба оформили место для библиотеки, сделали картотеку и организовали выдачу книг для чтения (в лагере не было библиотекаря).

Поскольку не нашлось руководителей технических направлений и театральной студии, для заполнения этой содержательной ниши было решено провести игру «Одиссея разума». Девиз этой игры: «Давайте добиваться знаний и идти неизведанными путями. Давайте применять способности, чтобы сделать мир для жизни лучше». «Одиссея разума» была придумана в США изначально для детей с задержкой психического развития, но позже в нее начали играть и обычные дети. В нашей стране данная игра практикуется более 20 лет.

Игра состоит из двух этапов: спонтанного конкурса и долгосрочной проблемы.

Спонтанные проблемы – это небольшие задания, решение которых требует от ребенка и команды творческого подхода, быстроты реакции, логического мышления. Цель таких заданий – проверить умение детей думать «на ходу». В спонтанном конкурсе команда оказывается в ситуации, когда она не может получить помощи от посторонних лиц. Члены команды должны решать проблемы в трудных условиях и эффективно функционировать как самостоятельный коллектив.

Долгосрочная проблема представляет собой задание, требующее более длительной подготовки коллектива из 6 человек. В нашем случае в спонтанных конкурсах участвовали все дети. В краткосрочную техническую проблему включились группы 3-х отрядов. Долгосрочные проблемы решались в течение 3-х дней. Три младших отряда создали объединенную команду, по одной команде выставили другие отряды, одна команда была от подростков из «гостиницы». Все команды выбрали разные проблемы и успешно справились с ними.

К проектировочной деятельности можно отнести и акцию «Защита интересов». Ее результатом стал социальный проект – предложения в адрес районной администрации о возможности развивать интересы детей в течение года.

*Акция «Защита интересов».* В конце смены детям было предложено подумать, что можно сделать в районе, для того чтобы дальше можно было действовать в рамках своих интересов. На размышление было дано два дня, после чего представители клубов, желающие при-

нять участие в разговоре, разместились за столиками на открытой площадке. Сначала ребята представили всем, чем они занимались в течение смены, рассказали забавные случаи, происшедшие в клубах. Затем стали отвечать на вопрос, как продолжить свои занятия в школах, городах и поселках. Предложения были достаточно интересные, учитывая возраст разработчиков – 8–15 лет. Важно, что дети не просили каких-то благ, а предлагали свое сотрудничество со взрослыми, в частности:

- провести районные соревнования по лапте;
- разрешить детям оформить автобусные остановки и провести конкурс «Творчество на остановках»;
- оформить клумбы в летнем лагере;
- провести региональный конкурс моды (представляются образцы одежды, сшитой детьми);
- сделать выставку детских кукол в областном кукольном театре;
- провести танцевальные флешмобы;
- организовать лесопосадки, в которых будут участвовать школьники.

В конце смены был проведен опрос, позволяющий оценить *удовлетворенность детей жизнью в лагере*. Уровень удовлетворенности оказался высоким. Детям понравились мероприятия и праздники, в подготовке которых они принимали участие. Самыми яркими событиями смены большинство детей назвали работу в клубах и студиях, день самоуправления, игру «Одиссея разума», спортивные игры и соревнования, встречу с астрономом.

Организация дня самоуправления, кстати, была изначально спорным вопросом: на его проведении настаивали дети, но опасалось руководство лагеря – не из-за неприятия самоуправления, а из любви к нему. День самоуправления часто превращается в игру и не предполагает развития инициативы и самостоятельности детей. Чтобы настоять на своем, подростки «гостиницы» согласились на сотрудничество в подготовке этого дня с педагогами. В результате накануне дня самоуправления каждая группа подростков (2–3 человека) получила свой отряд и провела в нем «Огонек» в самостоятельно выбранной форме. Подростки-вожатые отвечали за отбой и подъем, полностью руководили распорядком дня в отряде. Остальные подростки руководили студиями и готовили вечернее дело. Поскольку все были заняты, у всех возникали

реальные проблемы, требующие решения, никто и не вспомнил, что надо бы создать отряд воспитателей, поменять в столовой тарелки для супа на чашки ...и прочие шутки, в которые выливается зачастую детская самодеятельность. За этот день дети в отрядах подружились с подростками-вожатыми, и последующие события в лагере готовились чаще всего разновозрастными коллективами.

На «ура» прошла и встреча с директором Астрокосмической ассоциации «Сириус-86» В. Ю. Голендухиным. Это было ночное действо. Все желающие собрались в большом холле, где всю ночь слушали рассказы о звездах, отвечали на вопросы викторины. Периодически дети выходили к телескопу, наблюдали закат солнца, звезды и созвездия. Даже те, кто пришел из-за возможности не спать ночью, полюбили астрономию, поскольку Владимир Юрьевич являет собой пример педагога, владеющего компетенцией, которую можно обозначить как «способность и готовность активизировать образовательное общение».

При организации и проведении смены руководители детских групп – вожатые отрядов – использовали нашу методику изучения детских интересов и продвижения познавательных интересов в детском обществе. В организационный период смены дети при поддержке вожатых заполняли карточки интересов. В основной период смены вожатые периодически обращали внимание детей на то, что они могут сделать для развития своего хобби: включиться в работу той или иной творческой группы, принять участие в конкурсе, прочитать книгу и т. д. В заключительный период смены педагоги вновь обратились к карточкам детей, провели беседы, анализ выполнения детских планов.

Использование методики изучения интересов детей подтвердило, что индивидуальные интересы углубились (15 % – результаты по всему ДОЛ), появились новые увлечения (24 % – результаты по всему ДОЛ). Результаты нельзя назвать очень высокими. Смена такого формата была неожиданностью для многих детей. Отдел образования анонсировал данную смену только тем детям, которые хотели завершить летом свои исследовательские проекты. Остальные дети ехали в лагерь, ориентируясь на программы прошлых лет. Однако высокий уровень удовлетворенности отдыхом показывает, что дети хорошо восприняли смену с образовательным отдыхом и остались довольны своим участием в ее организации.

*Пример 3. Продвижение методики развития детских интересов в существующую систему ОЛ «Прометей» (лето 2014 г.).*

Детский лагерь – место массового отдыха. Основное противоречие, возникающее в процессе организации жизни детей, – «коллективное – индивидуальное». В школе дети тоже учатся вместе со своими сверстниками, но после занятий расходятся из класса по различным кружкам дополнительного образования, дома проводят время в соответствии со своими желаниями или представлениями своих родителей о досуге. Отрядная жизнь лагеря построена так, что индивидуальный ритм существования невозможен, так как после общего подъема, зарядки начинается привычная рутина дня в режиме общего быта и подготовки к единому для всех вечернему делу.

Разумеется, педагоги ищут выход из такой «совместности», понимая, что личностный рост ребенка происходит в условиях выбора и индивидуальной ответственности. Кто-то заменяет отрядную организацию гостиничным типом проживания и, соответственно, предлагает множество дел и развлечений, среди которых каждый находит предпочтительные для себя. Другие наполняют детский день занятиями в клубах, студиях, секциях. Третьи к названным структурам добавляют свободное времяпрепровождение: в лагере есть дартс, гигантские шаги, ходули и велосипеды; на пирсе – рыболовецкие снасти; библиотека и игротека открыты от подъема до отбоя; на спортивной площадке всегда дежурит физрук.

В лагере «Прометей» Свердловской обл. возможности для индивидуальных увлечений расширили за счет курсов клуба успеха. Свой клуб каждый ребенок (подросток) выбирает после оргпериода и в течение смены посещает 10–12 занятий. Руководителями клубов являются все вожатые и воспитатели. Курсы клуба не заменили кружков и спортивных секций, которые действуют в ежедневно отведенное для них время, а составили им конкуренцию. У клуба успеха была предыстория: мастерские вожатых объединяли вокруг себя всех детей лагеря независимо от возраста и умений. Идея создать клуб успеха возникла у руководства лагеря после знакомства с орлятской школой лидерства, даже некоторые названия клубов были взяты у орлят, например, «Спорт с умом». От мастерских вожатых курсы клуба успеха отличает то, что в первых всегда лидирует мастер, курсы же спланированы так, чтобы ребенок, получив первичные навыки, включился вместе с педагогом в организацию какого-то дела во второй половине смены.



Однако за четыре года курсы клуба успеха перетянули на себя внимание детей и вошли в противоречие с традиционной план-сеткой, выстроенной в расчете на приоритет отрядной деятельности. Итоговые анкеты показывают, что детям запомнилась деятельность по интересам, а не массовки, сколь бы яркими они не были. Вот отзыв четырнадцатилетней Оли из г. Сысерти: «...самым плодотворным для меня оказался курс “Основы журналистики”. Меня всегда очень увлекала общественная жизнь, я хорошо владела фотоаппаратом и имела неутолимое желание писать. Очень хотелось научиться правильно доносить новости до людей, уметь правильно общаться с любым человеком, какой бы социальный статус он ни имел. Все мои увлечения и желания сошлись на журналистике. Я ничуть не пожалела, что выбрала этот курс. Я получила незаменимые навыки. Думаю, это повлияет на мою жизнь, буду журналистом в газете Сысертского района».

Привлекательность для детей клубов и желание проводить в них больше времени вызвали необходимость пересмотра организационных основ смены. Руководители ОЛ были слушателями курсов повышения квалификации по нашей образовательной программе «Педагогическое управление организациями отдыха и оздоровления детей». Уже во время обучения появился проект усиления клубной деятельности и снижения приоритета массовых дружинных дел.

Летние смены в 2014 г. стали апробацией проекта, сделанного руководителями оздоровительного лагеря во время обучения. Работа, направленная на самореализацию ребенка (подростка), на развитие его интересов, стала доминирующей и начала менять содержательное наполнение дня в лагере: подготовка всем отрядом к вечернему делу уступает место курсам в клубе днем и делам, организованным клубами вечером. Таким образом, в вечерние часы появляется событийное разнообразие, благоприятное для индивидуального выбора.

Однако руководители детских групп, предыдущие годы работавшие в постпионерской парадигме, продемонстрировали неготовность переключиться в режим предоставленной им самостоятельности. При нашем управленческом консультировании началась работа по плавному переходу к организационной форме «мастерские»: постепенный отказ от массовых мероприятий для детей тех клубов, руководители которых готовят «параллельные» малые формы.

В результате 4-х прошедших в 2014 г. смен появился опыт наблюдения и следования за детскими интересами. В качестве примера такой деятельности приведем прошедший во второй смене 2014 г. «Час мифов».

На сборе своего отряда Яна рассказала о себе как о знатоке мифов. Оказалось, что тема мифов близка еще нескольким ребятам, особенно Славе. Подростки вышли с предложением на совете лагеря провести что-нибудь, связанное с мифами, для других детей. Речь шла о малой форме. Яна склонялась к тому, чтобы рассказать мифы младшим отрядам, Слава был за то, чтобы собрать желающих со всех отрядов, рассказывать самим и слушать других. Договорились о проведении часа мифов в библиотеке для желающих из 1–7 отрядов (от 9 до 14 лет). Библиотекарь выступила куратором предстоящего дела. Слава вызвался написать объявления, что и сделал к концу дня. В назначенный час в библиотеку пришли мальчишки – семь человек – из 3–6 отрядов. И Слава задал подготовленный вопрос: все ли знают миф о Прометее? Дети ответили утвердительно, но Слава все-таки коротко повторил миф. Последовало множество дополнений. Самый старший из мальчиков – Руслан – спросил: «А чей сын Прометей?». Ответа не последовало, и библиотекарь предложила поискать ответ в книге. Все кинулись к лежащим на столе книгам с мифами Древней Греции и в словаре мифов нашли ответ. Яна предложила вспомнить подвиги Геракла, каждый из мальчишек назвал по одному подвигу. Не досчитались трех подвигов, их тоже уточнили по книге. Следующий вопрос девочки: «Какое отношение к Прометею имеет мудрый кентавр Хирон?» – оказался для аудитории слишком простым. И тогда библиотекарь предложила детям игровой ход: по очереди начинать свое сообщение фразой: «Знаете ли Вы, что...». Здесь то и пришло время для интеллектуального пира. Мальчишки по очереди начинали рассказ, а если их вступление наталкивалось на хор голосов, кричащих: «Знаем», искали другой факт и сообщали его. Вышли на разные мифы, на историю Троянских войн, перебивая друг друга, уточняли детали. Затем стали задавать вопросы друг другу и на три из них не нашли ответа. Договорились, что продолжают поиск, после чего сами сообщат ответ тем, кто задал трудный вопрос. Обменялись информацией о том, где найдут друг друга, и разошлись довольные встречей.

Вопроса о победителях и о «талантиках», которыми награждают в лагере за активность, не возникло. Дети предложили собраться еще раз, мечтали о разговоре под звездами, но в условиях «жесткой» план-сетки возможностей для этого не представилось.

Именно это дело показало, что один клуб, работающий независимо от общих дел, в лагере с отрядной структурой невозможен, так как «клубных» детей вожатые и воспитатели постоянно вызывают на подготовки отряда к дружинным массовкам. Поэтому нужно менять всю систему управления, предоставляя структурным подразделениям по интересам организационную самостоятельность. И такая работа была проведена в лагере летом 2015 г.

Чтобы активизировать работу «по интересам», в подготовительный период смены педагоги проанализировали практику прошлых лет и решили, как поддержать все типы детских увлечений. Определены внутренние ресурсы педагогического коллектива, позволяющие открыть курсы клуба успеха. Был поставлен вопрос о дополнительном приглашении специалистов.

Организационный период смены прошел по схеме, позволяющей детям сосредоточиться на своих способностях и интересах и выстроить свое видение смены (видения себя на смене в детском лагере). Задачей становится не «погружение» детей в традицию «Прометей», а быстрое изучение того, к каким делам и событиям готовы они сами. Ориентируясь на предложенный выше перечень типов интересов, педагоги вместе с каждым ребенком определяли его степень увлеченности.

В организационный период смены педагог вместе с ребенком или подросток самостоятельно заполняли страницы дневника (в ДОЛ «Прометей» каждому ребенку в начале смены выдается дневник личностного роста), соответствующие характеристике интересов. И строили планы: чем бы хотелось заняться. Находили среди курсов клуба успеха те, которые отвечают сегодняшним запросам ребенка (подростка). Эффективности выбора способствовала система дел оргпериода: конкурс «Круговерть знаний», игра – представление своих интересов «Живая книга» и пр. Уже во время оргпериода прошли первые занятия в клубе успеха, одно было посвящено знакомству, другое – планированию. Общий план лагеря в таком случае представил из себя

набор заявок на проведение тех или иных дел, в основном малой формы. В лагере всегда есть дети, высказывающие предложения, к которым взрослые изначально не готовы. В расчете на таких детей не все педагоги предложили курсы клуба успеха. Некоторые стали кураторами клубов, которые вели дети.

Для вожатых, каждый из которых становится руководителем двух детских групп – отряда и клуба, подготовили и выпустили методическое пособие «Книга вожатого “Прометей”». Включенное наблюдение за деятельностью руководителей оздоровительного лагеря и руководителями детских объединений позволило сделать вывод, что подготовленные педагоги могут обеспечить индивидуализированный образовательный отдых, в который с удовольствием включаются дети.

Описание проведенных нами смен и смен, прошедших с нашим управленческим консультированием, позволяет говорить, что организация жизни детей в каникулярных объединениях, выстроенная в логике либеральной парадигмы, дает возможность развернуться процессам неформального образования в детской среде, при этом отмечается высокая удовлетворенность жизнью в детском лагере. Результаты показывают, что образовательный отдых принимается детьми, даже если они к нему не были готовы до заезда в лагерь. Важно, чтобы приглашения к познавательной деятельности опирались на интересы детей, их самостоятельность в выборе.

### ***Выводы по четвертой главе***

В гл. 4 нами разработаны методики, позволяющие подготовить и провести смену в ООД в русле социально-педагогической концепции неформального образования.

В проведении смены важную роль играет организационный период. Разработанная нами методика изучения детских интересов подкреплена классификацией, которую мы составили на основе работ русского педагога начала XX в. В. П. Вахтерова и современных представлений о детских хобби. Методика включает набор приемов, позволяющих детям осмыслить свои увлечения и выбрать из них приоритетные для развития в течение предстоящей смены.

Методика изучения детских интересов перерастает в методику продвижения познавательных интересов в детское общество. Обеспечивается этот процесс организационным дизайном. Методика работы с детскими интересами будет востребована педагогами-организаторами детских групп, если у них, и в первую очередь у высшего руководства ОООД, будет сформировано видение своей социально-педагогической роли.

Многие руководители, самостоятельные в выборе своих действий (большинство руководителей «связаны» установками отделов образования своих городов), переводят управление ДОЛ в русло социально-педагогической концепции информального образования.

В результате у детей появляются новые возможности для развития своих интересов, образовательного отдыха в детском сообществе. При этом результаты ответов детей и подростков на вопросы анкеты «Удовлетворенность отдыхом» показывают, что образовательные программы нравятся им не меньше развлекательных, даже если их первоначальные установки никак не были связаны с работой, направленной на собственное развитие, а общий позитивный результат соответствует вызовам времени.

## Заключение

Каникулярные организации отличает от школы и структур дополнительного образования информальное образование. Если в школе педагогический процесс определяется единством обучения и воспитания, то в летних лагерях специфику составляет единство воспитания и организации жизни в культурно насыщенной среде. Информальное образование, являясь результатом корректно организованного процесса жизнедеятельности, представляет собой не только самостоятельное, незапрограммированное, но и детерминированное взрослыми продвижение детей и подростков в культурном развитии и совершенствовании индивидуальных способностей и интересов. В качестве методологической базы построения концепции информального образования в детском лагере используются принципы социальной педагогики и теорий личностно ориентированного управления.

Организации отдыха и оздоровления детей – структуры специфические, автономные, так как дети во время пребывания в детском лагере находятся без родителей и постоянного окружения. Здесь особенно важен процесс формирования культуры сообщества: необходимо обустроить проживание, деятельность и общение большой группы детей, чтобы их взаимодействие не только укладывалось в рамки культурной нормы, но и способствовало личностному развитию. В результате теоретических обобщений и наблюдений за работой детского лагеря мы пришли к выводу, что в рамках двух парадигм, либеральной и конвенциональной, существует пять основных концепций организации детского отдыха: коллективная организация детской жизни, скаутская организация, временные коллективы, сюжетно-ролевая игра и информальное образование. Либеральная парадигма формирования культуры детского сообщества благоприятна для развития информального образования в ДОЛ. Содержанием информального образования в его инвариантной части становится опыт, приобретаемый детьми под влиянием социально-педагогической деятельности руководителей. Вариативная часть информального образования проектируется на основе изучения интересов конкретных детей, приехавших на смену в ДОЛ. Вариатив информального образования стимулируется

организационным дизайном, который представляет собой, во-первых, выбор организационной формы смены, во-вторых, определение поля взаимодействия детей. Организационный дизайн обеспечивает либерализацию жизни через предлагаемую детям свободу выбора, свободу участия, субъектность в принятии решений.

Технология развития неформального образования в ДОЛ включает в себя активизацию познавательных интересов детей в организационный период смены и подготовку руководителей ДОЛ и детских групп к социально-педагогической деятельности.

Оргпериод такой смены отличается от традиционного для последних десятилетий оргпериода, проходящего в ускоренном темпе. Неформальное образование предполагает, наоборот, нацеленность на спокойный адаптационный оргпериод, ядром которого становится методика изучения детских интересов, позволяющая детям осмыслить свои увлечения и выбрать из них приоритетные для развития во время пребывания в лагере.

Важнейшими компетенциями руководителей ДОЛ и руководителей детских групп являются способность и готовность активировать культурный потенциал детского общества, поддерживать намерения детей обмениваться знаниями и умениями, составляющими сферу их интересов. Ход эмпирического исследования показал, что подготовленные к работе в русле социально-педагогической концепции неформального образования руководители ДОЛ и руководители детских групп способны организовать в детском лагере образовательный отдых.

## Библиографический список

1. *Абраменкова, В. В.* Ребенок в «заэкране»: кромешный мир компьютерных игр / В. В. Абраменкова. Москва: Лепта Книга, 2012. 112 с. Текст: непосредственный.
2. *Аверинцев, С. С.* Попытки объясниться. Беседы о культуре / С. С. Аверинцев. Москва: Правда, 1988. 48 с. Текст: непосредственный.
3. *Адлер, А.* Понять природу человека / А. Адлер. Санкт-Петербург: Академический проект, 2000. 253 с. Текст: непосредственный.
4. *Аксенова, Э. А.* Информальное образование школьной молодежи в системе непрерывного образования за рубежом / Э. А. Аксенова. Текст: непосредственный // Школьные технологии. 2013. № 6. С. 79–82.
5. *Амман, Г.* Социально-культурная анимация в Швейцарии / Г. Амман. Текст: непосредственный // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт: сборник: в 2 томах. Москва; Тула: АСОПИР, 1993. Т. 1. 459 с.
6. *Андреев, В. И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с. Текст: непосредственный.
7. *Арджирис, К.* Налаженная коммуникация, которая препятствует обучению / К. Арджирис. Текст: непосредственный // Организационное обучение: перевод с английского. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2007. С. 87–109.
8. *Арджириис, К.* Организационное научение: перевод с английского / К. Арджириис. Москва: ИНФРА-М, 2004. 562 с. Текст: непосредственный.
9. *Ариарский, М. А.* Прикладная культурология / М. А. Ариарский. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. гос. ин-та культуры, 2001. 561 с. Текст: непосредственный.
10. *Арнольд, А. И.* Живой мир социальной педагогики / А. И. Арнольд. Москва, 1999. 136 с. Текст: непосредственный.
11. *Байбородова, Л. В.* Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся / Л. В. Байбородова. Ярославль: Академия развития, 2007. 336 с. Текст: непосредственный.
12. *Бакштановский, В. И.* Выбор будущего: к новой воспитательной деонтологии / В. И. Бакштановский, Е. П. Потапова, Ю. В. Согомонов. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1991. 218 с. Текст: непосредственный.



13. *Балабан, М.* Школа-парк. Как построить школу без классов и уроков / М. Балабан. Москва: Первое сентября, 2001. 208 с. Текст: непосредственный.

14. *Бауман, З.* Текучая современность / З. Бауман. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 240 с. Текст: непосредственный.

15. *Башкатов, И. П.* Психология неформальных подростково-молодежных групп / И. П. Башкатов. Москва: Информпечать, 2000. 336 с. Текст: непосредственный.

16. *Бедерханова, В. П.* Личностно ориентированное образование в летнем лагере / В. П. Бедерханова. Текст: непосредственный // Новые ценности образования: философия и педагогика каникул. Москва: Инноватор, 1998. С. 38–45.

17. *Белл, Д.* Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования / Д. Белл; пер. с англ. В. Л. Иноземцев. Москва: Academia, 2004. 788 с. Текст: непосредственный.

18. *Белый, А.* Проблема культуры / А. Белый. Текст: непосредственный // Символизм как миропонимание. Москва: Республика, 1994. С. 18–25.

19. *Бергер, П.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания: перевод с английского / П. Бергер, Т. Лукман. Москва: Медиум, 1995. 323 с. Текст: непосредственный.

20. *Бердяев, Н. А.* Философия свободы / Н. А. Бердяев. Москва: АСТ, 2007. 320 с. Текст: непосредственный.

21. *Бердяев, Н. А.* Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого / Н. А. Бердяев. Текст: непосредственный // О назначении человека. Москва: Республика, 1993. С. 254–358.

22. *Берченко, Р.* Предлагаемые обстоятельства / Р. Берченко. Текст: непосредственный // Российская газета. 2009. 7 нояб.

23. *Бехманн, Г.* Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний: перевод с немецкого / Г. Бехманн. Москва: Логос, 2010. 248 с. Текст: непосредственный.

24. *Бехтерев, В. М.* Избранные работы по социальной психологии / В. М. Бехтерев. Москва: Наука, 1994. 400 с. Текст: непосредственный.

25. *Библер, В. С.* Нравственность. Культура. Современность (Философские размышления о жизненных проблемах) / В. С. Библер. Москва: Знание, 1990. 64 с. Текст: непосредственный.

26. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 400 с. Текст: непосредственный.

27. *Болл, А.* Основы лагерного менеджмента: учебное пособие для руководителей детских оздоровительных учреждений: перевод с английского / А. Болл, Б. Болл. Санкт-Петербург, 1994. 219 с. Текст: непосредственный.

28. *Больнов, О. Ф.* Философия экзистенциализма / О. Ф. Больнов. Санкт-Петербург: Лань, 1999. 224 с. Текст: непосредственный.

29. *Бондаревская, Е. В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с. Текст: непосредственный.

30. *Бочарова, В. Г.* Социальная педагогика: диалог науки и практики / В. Г. Бочарова // Педагогика, 2003. № 9. С. 3–9. Текст: непосредственный.

31. *Браймен, А.* Методы социальных исследований. Группы, организации и бизнес: перевод с английского / А. Браймен, Э. Белл. Харьков: Гуманитарный центр, 2012. 776 с. Текст: непосредственный.

32. *Братченко, С. Л.* Экзистенциальная психология глубинного общения / С. Л. Братченко. URL: <http://psylib.org.ua/books/brats01/txt05.htm>. Текст: электронный.

33. *Буланичев, В. А.* Синергетическое моделирование образовательных процессов / В. А. Буланичев, Л. А. Серков. Екатеринбург: Ин-т экономики УрО РАН: АМБ, 2007. 213 с. Текст: непосредственный.

34. *Бураков, Ю. В.* Система воспитательной деятельности круглогодичного пионерского лагеря / Ю. В. Бураков. Москва: Правда, 1980. 87 с.

35. *Вахтеров, В. П.* Основы новой педагогики: в 2 томах / В. П. Вахтеров. Москва: Изд-во Т-ва И. Д. Сытина, 1913. Т. 1. 583 с. Текст: непосредственный.

36. *Вентцель, К. Н.* Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К. Н. Вентцель. Москва: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1999. 216 с. Текст: непосредственный.

37. *Весна, Е. Б.* Проблема социализации и ее эффектов в развитии личности и ее смысловых установок / Е. Б. Весна. Текст: непосредственный // Мир психологии. 2001. № 2. С. 154–165.

38. *Витковский, А.* Идея педагогической поддержки / А. Витковский // Первое сентября. 1999. № 49. С. 46. Текст: непосредственный.

39. *Вичев, В.* Мораль и социальная психика / В. Вичев. Москва: Прогресс, 1978. 358 с. Текст: непосредственный.

40. *Волохов, А. В.* Внимание, каникулы: методическое пособие / А. В. Волохов, И. И. Фришман. Москва: ЦГЛ, 2005. 125 с. Текст: непосредственный.

41. *Всеобщая история менеджмента: учебное пособие / И. И. Мазур, А. Ю. Забродин, А. Г. Поршнева [и др.]; под общ. ред. И. И. Мазура.* Москва: Елима, 2013. 784 с. Текст: непосредственный.

42. *Вулф, В.* Волны. Флаш: роман, повесть / В. Вулф; пер. с англ. Е. Суриц. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2010. 352 с. Текст: непосредственный.

43. *Выготский, Л. С.* Этюды по истории поведения / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. Москва: Педагогика-пресс, 1993. 224 с. Текст: непосредственный.

44. *Вышеславцев, Б. П.* Этика преображенного эроса / Б. П. Вышеславцев. Москва: Республика, 1994. 368 с. Текст: непосредственный.

45. *Газман, О. С.* Педагогика в пионерском лагере: Из опыта работы Всероссийского п/л «Орленок» / О. С. Газман, В. Ф. Матвеев. Москва: Педагогика, 1982. 96 с. Текст: непосредственный.

46. *Гарвин, Д.* Создание обучающейся организации / Д. Гарвин. Текст: непосредственный // Управление знаниями: хрестоматия / пер. с англ. Т. Ю. Гутниковой. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2006. С. 50–82.

47. *Гаскелл, Э.* Жены и дочери: роман / пер. с англ. И. Проценко, А. Глебовской. Санкт-Петербург: Азбука: Азбука-Аттикус, 2014. 800 с. Текст: непосредственный.

48. *Гессен, С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. Москва: Школа-пресс, 1995. 448 с. Текст: непосредственный.

49. *Гест Д.* Психология труда / Д. Гест. Текст: непосредственный // Управление человеческими ресурсами / под ред. М. Пула, М. Уорнера. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 1200 с.

50. *Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описании их авторов и исследователей) / под общ. ред. Н. Л. Селивановой.* Москва: Пед. сообщество России, 1998. 336 с. Текст: непосредственный.

51. *Гусев, Г. А.* Организация социально-педагогической поддержки несовершеннолетних с отклоняющимся поведением / Г. А. Гусев. Текст: непосредственный // Социальная педагогика: теория, методика,

опыт исследования / отв. ред. В. Д. Семенов. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1989. С. 101–122.

52. *Давыдов, В. В.* Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. Москва: Пед. изд-во России, 2000. 478 с. Текст: непосредственный.

53. *Давыдов, В. В.* Л. С. Выготский и проблемы педагогической психологии / В. В. Давыдов. Текст: непосредственный // Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1991. С. 5–32.

54. *Девятков, В.* Летняя школа на Волге. Текст: непосредственный // На путях к новой школе. 1922. № 1. С. 51–61.

55. *Деминг, Э. У.* Выход из кризиса: новая парадигма управления людьми, системами и процессами / Э. У. Деминг. Москва: Альпина Паблишерз, 2009. 418 с. Текст: непосредственный.

56. *Демурова, Н.* Беседы о Льюисе Кэрролле / Н. Демурова. Текст: непосредственный // Иностранная литература. 2007. № 1. С. 260–283.

57. *Дергунов, В. А.* К истокам гражданственности: социально-педагогические основы движения юных граждан «Наследники» / В. А. Дергунов. Якутск: Сахаполиграфиздат, 2003. 80 с. Текст: непосредственный.

58. *Детские летние колонии: отчет за 1899 г.* / Харьковское общество распространения в народе грамотности. Харьков, 1900. Текст: непосредственный.

59. *Добрович, А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения: книга для учителя и родителей / А. Б. Добрович. Москва: Просвещение, 1987. 207 с. Текст: непосредственный.

60. *Доклад Уполномоченного по правам ребенка по проблемам доступности детского летнего отдыха и оздоровления.* URL: <http://buryatia.rfdeti.ru/display.php?id=17414>. Текст: электронный.

61. *Доценко, И. Г.* Педагогическое управление временным объединением учащихся: диссертация ... кандидата педагогических наук / Ирина Георгиевна Доценко. Ярославль, 1995. 146 с. Текст: непосредственный.

62. *Дрейкурс, Р.* Манифест счастливого детства: основные идеи разумного воспитания / Р. Дрейкурс, В. Золц; пер. с англ. Л. В. Ткач. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2011. 296 с. Текст: непосредственный.

63. *Дружинин, Н. П.* Воспитание и самоуправление / Н. П. Дружинин // Педагогический листок. 1908. Текст: непосредственный.

64. Друкер, П. Энциклопедия менеджмента: перевод с английского / П. Друкер. Москва: Вильямс, 2008. 432 с. Текст: непосредственный.

65. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления: перевод с английского / Дж. Дьюи. Москва: Совершенство, 1997. 208 с. Текст: непосредственный.

66. Дюшен, В. Опыт пионерского лагеря в детском городке им. 3 Интернационала / В. Дюшен. Текст: непосредственный // На путях новой школы. 1924. № 7–8. С. 61–78.

67. Журавлев, А. Л. Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы) / А. Л. Журавлев. Москва: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2004. 476 с. Текст: непосредственный.

68. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: учебник для вузов / Э. Ф. Зеер. Москва: Академия, 2009. 377 с. Текст: непосредственный.

69. Зеленко, А. У. Внешкольное образование в Америке / А. У. Зеленко. Текст: непосредственный // На путях к новой школе. 1926. № 2. С. 117–129.

70. Зеленко, А. У. Наша летняя площадка / А. У. Зеленко. Текст: непосредственный // Свободное воспитание и свободная школа, 1918. № 4–5. С. 101–126; № 6–7. С. 71–92.

71. Земные лабиринты для нового поколения Поднебесной / пер. с кит. К. Зуевой. Текст: непосредственный // Первое сентября. 2000. № 88. С. 2–5.

72. Зеньковский, В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2002. 271 с. Текст: непосредственный.

73. Зинченко, В. П. Работа понимания / В. П. Зинченко. Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. 1997. № 3. С. 42–52.

74. Зинченко, В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. Москва: Тривола, 1994. 304 с. Текст: непосредственный.

75. Иванов, И. П. Лето красное в пионерском лагере / И. П. Иванов. Текст: непосредственный // Учительская газета. 1988. 26 апр.

76. Иванов, И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. Москва: Педагогика, 1989. 206 с. Текст: непосредственный.

77. *Ижицкий, В. П.* Летние объединения старшеклассников / В. П. Ижицкий, А. Д. Кирпичник. Москва: Знание, 1984. 132 с. Текст: непосредственный.

78. *Ижицкий, В. П.* Развитие личности старшеклассников во временном коллективе: диссертация ... кандидата педагогических наук / Валерий Петрович Ижицкий. Москва, 1985. Текст: непосредственный.

79. *Икеда, Д.* На рубеже веков. Диалоги об образовании и воспитании / Д. Икеда, В. Садовничий. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 2004. 272 с. Текст: непосредственный.

80. *Иллич, И.* Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: фрагменты из работ разных лет / И. Иллич. Москва: Просвещение, 2006. 160 с. Текст: непосредственный.

81. *Ильин, Е. П.* Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 с. Текст: непосредственный.

82. *Имаи, М.* Кайдзен: ключ к успеху японских компаний: перевод с английского / М. Имаи. Москва: Альпина Паблишерз, 2011. 274 с. Текст: непосредственный.

83. *Инглхарт, Р.* Модернизация, культурные изменения и демократия. Последовательность человеческого развития / Р. Инглхарт, К. Вельцель. Москва: Новое изд-во, 2011. 462 с. Текст: непосредственный.

84. *Ирмиер, Й.* Словарь античности: перевод с немецкого / Й. Ирмиер. Москва: Прогресс, 1989. 704 с.

85. *Камю, А.* Избранное: роман / А. Камю; пер. с фр. М. Кузнецовой. Санкт-Петербург: Азбука: Азбука-Аттикус, 2011. 384 с. Текст: непосредственный.

86. *Кант, И.* Антропология с прагматической точки зрения / И. Кант. Санкт-Петербург: Наука, 1999. 471 с. Текст: непосредственный.

87. *Каптерев, П. Ф.* Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев; под ред. А. М. Арсеньева. Москва: Педагогика, 1982. 704 с. Текст: непосредственный.

88. *Карлеф, Б.* Менеджмент от А до Я. Концепции и модели / Б. Карлеф, Ф. Х. Левингссон. Санкт-Петербург: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2006. С. 322–325. Текст: непосредственный.

89. *Кастельс, М.* Информационная эпоха. Экономика, общество и культура / М. Кастельс. Москва: Высшая школа экономики, 2000. 608 с. Текст: непосредственный.

90. *Келли, Дж. А.* Теория личности: Психология личности конструкторов / Дж. А. Келли. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 248 с. Текст: непосредственный.

91. *Керделлан, К.* Дети процессора: Как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых / К. Керделлан, Г. Грезийон; пер. с фр. А. Луцанова. Екатеринбург: У-Фактория, 2006. 272 с. Текст: непосредственный.

92. *Керуак, Дж.* Биг-Сур: роман / Дж. Керуак; пер. с англ. А. Герасимовой, Е. Калявиной. Санкт-Петербург: Азбука: Азбука-Аттикус, 2013. 224 с. Текст: непосредственный.

93. *Керуак, Дж.* В дороге: роман / Дж. Керуак; пер. с англ. В. Когана. Санкт-Петербург: Азбука: Азбука-Аттикус, 2016. 445 с. Текст: непосредственный.

94. *Кирхлер, Э.* Психологические теории организации: в 5 томах / Э. Кирхлер, К. Мейер-Пести, Е. Хофманн. Харьков: Гуманитарный центр, 2005. Т. 5. 312 с. Текст: непосредственный.

95. *Киселева, Т. Г.* Основы социально-культурной деятельности: учебное пособие / Т. Г. Киселева, Ю. Д. Красильников. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та коммерции, 1995. 133 с. Текст: непосредственный.

96. *Кислов, А. Г.* Социокультурные смыслы детства / А. Г. Кислов. Екатеринбург: Банк культурной информации, 1998. 152 с. Текст: непосредственный.

97. *Кларин, М. В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / М. В. Кларин. Рига: Эксперимент, 1995. 176 с. Текст: непосредственный.

98. *Кленевская, Л. К.* Особенности процесса формирования детского коллектива в пионерском лагере / Л. К. Кленевская. Москва: Педагогика, 1974. 180 с. Текст: непосредственный.

99. *Клиффорд, Дж.* Коучинг: руководство для тренера и менеджера / Дж. Клиффорд, С. Торп. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 224 с. Текст: непосредственный.

100. *Кнабе, Г. С.* Диалектика повседневности / Г. С. Кнабе. Текст: непосредственный // Вопросы философии, 1989. № 5. С. 29–53.

101. *Кнорр-Цетина, К.* Объектная социальность: общественные отношения в постсоциальных обществах знания / К. Кнорр-Цетина. Текст: непосредственный // Журнал социологии и социальной антропологии. 2002. Т. V, № 1. С. 101–124.

102. *Князева, Е. Н.* Основы синергетики. Синергетическое мировидение / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. Москва: Комкнига, 2005. 414 с. Текст: непосредственный.

103. *Ковалева, Т. М.* Открытое образование и современные тьюторские практики / Т. М. Ковалева. Текст: непосредственный // Тьюторство: концепции, технологии, опыт: юбилейный сборник, посвященный 10-летию конференции 1996–2005. Томск, 2005.

104. *Кон, И. С.* Ребенок и общество: учебное пособие для студентов вузов / И. С. Кон. Москва: Академия, 2003. 336 с. Текст: непосредственный.

105. *Корпоративное обучение.* URL: <http://campicamp.ru/idea.php>. Текст: электронный.

106. *Корчак, Я.* Как любить ребенка / Я. Корчак. Екатеринбург: У-Фактория, 2003. 352 с. Текст: непосредственный.

107. *Коулопоулос, Т. М.* Управление знаниями: перевод с английского / Т. М. Коулопоулос, К. Фраппаоло. Москва: Эксмо, 2008. 224 с. Текст: непосредственный.

108. *Кривцова, С. В.* Тренинг: навыки конструктивного взаимодействия с подростками / С. В. Кривцова, Е. А. Мухаматулина. Москва: Генезис, 1997. 192 с. Текст: непосредственный.

109. *Кричевский, Р. Л.* Социальная психология малой группы: учебное пособие для вузов / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. Москва: Аспект Пресс, 2001. 318 с. Текст: непосредственный.

110. *Кружок летних колоний московских городских начальных училищ: отчет за 1910 г.* Москва, 1911. 55 с. Текст: непосредственный.

111. *Крылова, Н. Б.* Школы без стен: перспективы развития и организации продуктивных школ / Н. Б. Крылова, О. М. Леонтьева. Москва: Сентябрь, 2002. 175 с. Текст: непосредственный.

112. *Кули, Ч. Х.* Человеческая природа и социальный порядок / Ч. Х. Кули. Москва: Идея-Пресс, 2000. 320 с. Текст: непосредственный.

113. *Кун, Т. С.* Структура научных революций / Т. С. Кун; пер. с англ. И. З. Налетова. Москва: Прогресс, 1975. 288 с.

114. *Кыверялг, А. А.* Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. Таллинн: Валгус, 1980. 334 с. Текст: непосредственный.

115. *Левин, М.* Когда появилась современная канадская литература. Текст: непосредственный // Иностранная литература. 2006. № 11. С. 3–6.



116. *Левинас, Э.* Путь к Другому / Э. Левинас; пер. Е. Бахтиной. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та, 2007. 240 с. Текст: непосредственный.

117. *Леонтьев, А. Н.* Избранные психологические произведения: в 2 томах / А. Н. Леонтьев. Москва: Педагогика, 1983. Т. 2. 320 с. Текст: непосредственный.

118. *Летние* колонии: сборник, составленный отделом реформы школы и отделом единой школы народного комиссариата по просвещению. Москва: Гос. изд., 1919. 160 с. Текст: непосредственный.

119. *Летняя* детская колония в Никольской слободе в 1897 г. Киев, 1897. 14 с. Текст: непосредственный.

120. *Лидерство* / пер. с англ. А. Лисицыной; ред. И. Толстикова. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2006. 258 с. Текст: непосредственный.

121. *Лидеры* об управлении: Разговор начистоту: сборник интервью, взятых М. Эшби и С. Майлзом у самых успешных руководителей / под ред. Д. Мередит, М. Эшби, С. Майлза; пер. с англ. Е. Пестерева. Москва: Олимп-Бизнес, 2006. 288 с. Текст: непосредственный.

122. *Липский, И. А.* Социальная педагогика: Методологический анализ: учебное пособие / И. А. Липский. Москва: ТЦ Сфера, 2004. 320 с. Текст: непосредственный.

123. *Литвак, Р. А.* Современное детское движение / Р. А. Литвак; Челяб. гос. пед. ун-т, ДПШ им. Крупской. Челябинск: Челяб. дом печати, 2001. 79 с. Текст: непосредственный.

124. *Личность*: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / сост. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. Санкт-Петербург: Изд-во Ин-та образования взрослых: Тускарора, 1996. 175 с. Текст: непосредственный.

125. *Ломов, Б. Ф.* Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б. Ф. Ломов. Москва: Педагогика, 1991. 296 с. Текст: непосредственный.

126. *Лосев, А. Ф.* Дерзание духа / А. Ф. Лосев. Москва: Политиздат, 1988. 366 с. Текст: непосредственный.

127. *Лосев, А. Ф.* Философия имени / А. Ф. Лосев. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1990. 269 с. Текст: непосредственный.

128. *Лотман, Ю. М.* Избранные статьи: в 3 томах / Ю. М. Лотман. Таллинн: Александра, 1993. Т. 3. 480 с. Текст: непосредственный.

129. *Лузин, А.* Картина светлого будущего: как сформировать долгосрочное корпоративное видение / А. Лузин. Текст: электронный // HR-Portal. Сообщество профессионалов. Режим доступа: <http://www.hr-portal.ru/node/2256>.

130. *Лутошкин, А. Н.* Как вести за собой / А. Н. Лутошкин. Москва: Просвещение, 1981. 208 с. Текст: непосредственный.

131. *Лутошкин, А. Н.* Эмоциональные потенциалы коллектива / А. Н. Лутошкин. Москва: Просвещение, 1988. 235 с. Текст: непосредственный.

132. *Лэнгле, А.* Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности / А. Лэнгле. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 3–21.

133. *Майерс, Д.* Социальная психология / Д. Майерс. Санкт-Петербург: Питер, 1996. 684 с. Текст: непосредственный.

134. *Макьюэн, И.* Суббота: роман / И. Макьюэн; пер. с англ. Н. Холмогоровой. Москва: Эксмо; Санкт-Петербург: Домино, 2012. 412 с. Текст: непосредственный.

135. *Мамардашвили, М. К.* Современная европейская философия / М. Мамардашвили // Мир человека. 1994. № 1. С. 54–64. Текст: непосредственный.

136. *Мануйлов, Ю. С.* Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. Текст: непосредственный // Педагогика, 2000. № 7. С. 36–41.

137. *Мардахаев, Л. В.* Социальная педагогика. Основы курса: учебник / Л. В. Мардахаев. Москва: Юрайт, 2011. 376 с. Текст: непосредственный.

138. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. Москва: Знание, 1996. 308 с. Текст: непосредственный.

139. *Маслова, Н. В.* Ноосферное образование: методология, технология, инструментарий / Н. В. Маслова. URL: <http://www.noosfera-education.com/article.php?id=17>. Текст: электронный.

140. *Маслоу, А.* Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу; пер. с англ. А. М. Татлыдаевой. Санкт-Петербург: Евразия, 1997. 430 с. Текст: непосредственный.

141. *Мейзель, И. Е.* Летние школьные колонии / И. Е. Мейзель. Москва: Изд. Комитета памяти В. М. Бонч-Бруевич (Величкиной), 1916. 39 с. Текст: непосредственный.

142. *Мерло-Понти, М.* Феноменология восприятия / М. Мерло-Понти; пер. с фр. И. С. Вдовиной, С. Л. Фокина. Санкт-Петербург: Ювента: Наука, 1999. 602 с. Текст: непосредственный.

143. *Мескон, М. Х.* Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. Москва: Дело ЛТД, 1995. 704 с. Текст: непосредственный.

144. *Мид, М.* Культура и мир детства. Избранные произведения / М. Мид; пер с англ. Ю. А. Асеева. Москва: Наука, 1988. 429 с. Текст: непосредственный.

145. *Минцберг, Г.* Структура в кулаке: создание эффективной организации / Г. Минцберг; пер. с англ. Д. Раевской. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 512 с. Текст: непосредственный.

146. *Монтессори, М.* Помоги мне сделать это самому: советы и рекомендации / М. Монтессори; сост. М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. Москва: Карапуз, 2001. 270 с. Текст: непосредственный.

147. *Моральные дилеммы* // Сайт института философии РАН. URL: [http://iph.ras.ru/ethics\\_dilem.htm](http://iph.ras.ru/ethics_dilem.htm). Текст: электронный.

148. *Мудрик, А. В.* Введение в социальную педагогику: учебное пособие для студентов / А. В. Мудрик. Москва: Ин-т практ. психологии, 1997. 365 с. Текст: непосредственный.

149. *Мудрик, А. В.* Социальная педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений / А. В. Мудрик. 7-е изд., испр. и доп. Москва: Академия, 2009. 224 с. Текст: непосредственный.

150. *Нагавкина, Л. С.* Социальный педагог: введение в должность: сборник материалов / Л. С. Нагавкина, О. К. Крокинская, С. А. Косабуцкая. Санкт-Петербург: КАРО, 2000. 272 с. Текст: непосредственный.

151. *Наторп, П.* Культура народа и культура личности / П. Наторп. Текст: непосредственный // Избранные работы / сост. В. А. Куренной. Москва: Территория будущего, 2006. С. 147–197.

152. *Наторп, П.* Социальная педагогика / П. Наторп. Санкт-Петербург, 1911. 360 с. Текст: непосредственный.

153. *Наторп, П.* Философия как основа педагогики / П. Наторп // Избранные работы / сост. В. А. Куренной. Москва: Территория будущего, 2006. С. 295–383. Текст: непосредственный.

154. *Немов, Р. С.* Психология: в 3 книгах / Р. С. Немов. Москва: Просвещение: Владос, 1994. Кн. 1. 687 с. Текст: непосредственный.

155. *Никитин, В. А.* Начала социальной педагогики: учебное пособие / В. А. Никитин. 2-е изд. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та: Флинта, 1999. 72 с. Текст: непосредственный.

156. *Никитина, Л. Е.* Социальная педагогика: вопросы теории и практики / Л. Е. Никитина. Ярославль: ДИА-пресс, 2001. 275 с. Текст: непосредственный.

157. *Нонака, И.* Компания – создатель знания: перевод с английского / И. Нонака, Х. Такеучи. Москва: Олимп-бизнес, 2011. 384 с. Текст: непосредственный.

158. *О результатах* реализации Модельной программы развития системы отдыха и оздоровления детей в пилотных регионах (по итогам трех месяцев). Текст: непосредственный электронный // Агентство стратегических инициатив: сайт. URL: [http://www.asi.ru/social/childrens-recreation/Otchet\\_3month.pdf](http://www.asi.ru/social/childrens-recreation/Otchet_3month.pdf).

159. *Об основных* гарантиях прав ребенка в РФ: федеральный закон РФ от 24.07.98 № 124-ФЗ // Консультант Плюс. URL: <http://www.consultant.ru>. Текст: электронный.

160. *Огурцов, А. П.* Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. Санкт-Петербург: Изд-во Рус. христиан. гуманист. ин-та, 2004. 520 с. Текст: непосредственный.

161. *Организационное* обучение: сборник / пер. с англ. И. Окунькова. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2007. 192 с. Текст: непосредственный.

162. *Осипов, П. Н.* Самообразование / П. Н. Осипов. Текст: непосредственный // Энциклопедия профессионального образования: в 3 томах / под ред. С. Я. Батышева. Москва: АПО, 1999. Т. 3. С. 71–73.

163. *Осипов, П. Н.* Стимулирование самовоспитания учащихся: монография / П. Н. Осипов. Казань: Карпол, 1997. 216 с. Текст: непосредственный.

164. *Пантюхов, О. И.* В гостях у бой-скаутов / О. И. Пантюхов. Санкт-Петербург, 1912. Текст: непосредственный.

165. *Панченко, С. И.* День за днем в жизни вожатого. В помощь всем, кто работает или будет работать с подростками в детском лагере / С. И. Панченко. Москва: НИИ школьных технологий, 2008. 352 с. Текст: непосредственный.

166. *Парслоу, Э.* Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 203 с. Текст: непосредственный.

167. *Парсонс, Т.* О структуре социального действия / Т. Парсонс. Москва: Академический проект, 2000. 880 с. Текст: непосредственный.

168. *Педагогика: большая современная энциклопедия* / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005. 720 с. Текст: непосредственный.

169. *Педагогический энциклопедический словарь* / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва: Большая российская энциклопедия, 2003. 528 с. Текст: непосредственный.

170. *Пере-Клермон, А.-Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: перевод с французского / А.-Н. Пере-Клермон. Москва: Педагогика, 1991. 248 с. Текст: непосредственный.

171. *Перек, Ж.* Думать. Классифицировать: эссе / Ж. Перек; пер. с фр. В. Кислова. Текст: непосредственный // Иностранная литература. 2012. № 5. С. 216–238.

172. *Песталоцци, И. Г.* Лебединая песня: перевод с немецкого / И. Г. Песталоцци. Санкт-Петербург: Образовательные проекты; Москва: НИИ школьных технологий, 2008. 240 с. Текст: непосредственный.

173. *Питерс, Т.* В поисках эффективного управления. Опыт лучших компаний: перевод с английского / Т. Питерс, Р. Уотермен. Москва: Прогресс, 1986. 420 с. Текст: непосредственный.

174. *Полани, М.* Личностное знание: на пути к посткритической философии: перевод с английского / М. Полани. Москва: Прогресс, 1985. 344 с. Текст: непосредственный.

175. *Поппер, К. Р.* Открытое общество и его враги: в 2 томах: перевод с английского / К. Р. Поппер. Москва: Феникс: Междунар. фонд «Культурная инициатива», 1992. Т. 1.: Чары Платона. 448 с. Текст: непосредственный.

176. *Пригожин, И.* Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс; пер. с англ. Ю. А. Данилова. Москва: Прогресс, 1986. 431 с. Текст: непосредственный.

177. *Принцип активизации в социальной работе* / под ред. Ф. Парслоу; пер. с англ. Б. Ю. Шапиро. Москва: Аспект Пресс, 1997. 223 с. Текст: непосредственный.

178. *Программа «Универсальный код безопасности»*. URL: [http://kcsptm.ru/images/phocadownload/progr\\_ukb.pdf](http://kcsptm.ru/images/phocadownload/progr_ukb.pdf). Текст: электронный.

179. *Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия* / сост. В. А. Бодров. Москва: ПЕРСЭ: Логос, 2007. 855 с. Текст: непосредственный.

180. *Рекомендации по порядку проведения смен в учреждениях отдыха и оздоровления детей и подростков: приложение к письму Мин-обнауки России от 31.03.2011 № 06–614*. Текст: непосредственный.

181. *Роджерс, К.* О групповой психотерапии: перевод с английского / К. Роджерс. Москва: Гиль-Эстель, 1993. 224 с. Текст: непосредственный.

182. *Рожков, М. И.* Предмет социально-педагогической деятельности / М. И. Рожков. Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. 2005. № 2. С. 74–77.

183. *Рожков, М. И.* Сопровождение детей и молодежи как компонент социально-педагогической деятельности. Текст: непосредственный // Психологическое и социально-педагогическое сопровождение детей и молодежи: материалы Международной научной конференции, Ярославль, 6–8 дек. 2005 г.: в 2 томах. Ярославль: Изд-во Яросл. гос. пед. ун-та, 2005. Т. 1. С. 3–6.

184. *Рожков, М. И.* Юногогика. Педагогическое обеспечение работы с молодежью: учебно-методическое пособие / М. И. Рожков. Ярославль: Изд-во Яросл. гос. пед. ун-та, 2007. 313 с. Текст: непосредственный.

185. *Российское образование-2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях* / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина. Москва: Высшая школа экономики, 2008. 39 с. Текст: непосредственный.

186. *Рубинштейн, М. М.* О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу: в 2 томах / М. М. Рубинштейн; под ред. Н. С. Плотникова, К. В. Фараджева. Москва: Территория будущего, 2008. Т. 2. 376 с. Текст: непосредственный.

187. *Рубинштейн, С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 512 с. Текст: непосредственный.

188. *Рубцов, В. В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. Москва: Педагогика, 1987. 160 с. Текст: непосредственный.

189. *Руднева, Е.* О пионерском лагере в деревне. Текст: непосредственный // На путях к новой школе. 1924. № 7–8. С. 193–199.

190. *Руководство* (управление) организацией: профессиональный стандарт. Текст: электронный // Национальный центр сертификации управляющих. URL: [www.ncsu.ru](http://www.ncsu.ru).

191. *Руссо, Ж.-Ж.* Сочинения / Ж.-Ж. Руссо. Калининград: Янтарный сказ, 2001. 414 с. Текст: непосредственный.

192. *Рябков, В. М.* Антология форм просветительской культурно-досуговой деятельности в России (первая половина XX в.): учебное пособие / В. М. Рябков; Челяб. гос. акад. культуры и искусства. Челябинск: Полиграф-мастер, 2007. Т. 3. 662 с. Текст: непосредственный.

193. *Саак, А. Э.* Менеджмент в социально-культурном сервисе и туризме: учебное пособие для студентов вузов / А. Э. Саак, Ю. А. Пшеничных. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 512 с. Текст: непосредственный.

194. *Салливан, Г.* Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности / Г. Салливан, Дж. Роттер, У. Мишел. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 128 с. Текст: непосредственный.

195. *Сартан, М.* Как это делается в Питере / М. Сартан. Текст: непосредственный // Школьный психолог. 2000. № 10. С. 15–26.

196. *Сартр, Ж.-П.* Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр; пер. А. А. Санина. Текст: непосредственный // Сумерки богов / сост. и общ. редакция А. А. Яковлева. Москва: Политиздат, 1990. С. 319–344.

197. *Свенцицкий, А. Л.* Социальная психология: учебник / А. Л. Свенцицкий. Москва: ТК Велби, 2003. 336 с. Текст: непосредственный.

198. *Скаутский лагерь*: методическое пособие / под ред. А. С. Бондаря. Краснокаменка: Региональное бюро Евразии всемирного скаутского бюро, 2003. 150 с. Текст: непосредственный.

199. *Семенов, В. Д.* Из истории массовой практики воспитания / В. Д. Семенов. Текст: непосредственный // Социальная педагогика: теория, методика, опыт исследования. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1969. С. 135–146.

200. *Семенов, В. Д.* Педагогика среды: учебное пособие / В. Д. Семенов. Екатеринбург: Изд-во Урал. пед. ин-та, 1993. 63 с. Текст: непосредственный.

201. *Сенге, П.* Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации / П. Сенге. Москва: Олимп–бизнес, 2003. 448 с. Текст: непосредственный.

202. *Сетон-Томпсон, Э.* Маленькие дикари / Э. Сетон-Томпсон; пер. с англ. Н. Темчиной. Москва: Детская литература, 1988. 208 с. Текст: непосредственный.

203. *Слободчиков, В. И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. Москва: Школьная пресса, 2000. 416 с. Текст: непосредственный.

204. *Соловейчик, С. Л.* Воспитание по Иванову / С. Л. Соловейчик. Москва: Педагогика, 1989. 352 с. Текст: непосредственный.

205. *Соловьев, В. С.* Чтения о богочеловечестве / В. С. Соловьев. Текст: непосредственный // Сочинения: в 2 томах. Москва: Правда, 1989. Т. 2. 735 с.

206. *Солсо, Р. Л.* Когнитивная психология: перевод с английского / Р. Л. Солсо. Москва: Тривола: Либерея, 2002. 600 с. Текст: непосредственный.

207. *Социальное обучение в социальных сетях.* URL: [http:// www.smart-edu.com/implementing-social-learning.html](http://www.smart-edu.com/implementing-social-learning.html). Текст: электронный непосредственный.

208. *Сухомлинский, В. А.* Как любить детей / В. А. Сухомлинский; сост. Г. Д. Глейзер. Москва: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1997. 224 с. Текст: непосредственный.

209. *Твисс, Б.* Управление научно-техническими нововведениями / Б. Твисс. Москва: Экономика, 1989. 272 с. Текст: непосредственный.

210. *Теория и практика социальной работы* / под ред. Т. Ф. Ярковой, В. Г. Бочаровой; Ассоц. соц. педагогов и соц. работников России. Москва; Тула, 1993. Текст: непосредственный.

211. *Терра-Лексикон:* иллюстрированный энциклопедический словарь / под ред. С. Новикова. Москва: ТЕРРА, 1998. 672 с. Текст: непосредственный.

212. *Тил, Т.* Менеджмент с человеческим лицом / Т. Тил. Текст: непосредственный // Лидерство. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2006. 224 с.

213. *Толкиен, Дж. Р.* Хранители: перевод с английского / Дж. Р. Толкиен. Москва: Радуга, 1988. Текст: непосредственный.

214. *Толстой, Л. Н.* Собрание сочинений: в 22 томах / Л. Н. Толстой. Москва: Художественная литература, 1983. Т. 16: Публицистические произведения. 447 с. Текст: непосредственный.

215. *Тоффлер, Э.* Третья волна: перевод с английского / Э. Тоффлер. Москва: АСТ, 2010. 784 с.

216. *Узнадзе, Д. Н.* Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. Москва: Наука, 1966. 450 с. Текст: непосредственный.



217. *Уитмор, Дж.* Коучинг высокой эффективности: Новый стиль менеджмента / Дж. Уитмор. Москва: Междунар. акад. корпоратив. управления и бизнеса, 2005. 165 с.

218. *Уманский, Л. И.* Психология организаторской деятельности школьников / Л. И. Уманский. Москва: Просвещение, 1980. 160 с. Текст: непосредственный.

219. *Управление знаниями*: перевод с английского. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2006. 208 с. Текст: непосредственный.

220. *Управление человеческими ресурсами*: энциклопедия / под ред. М. Пула, М. Уорнера. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 1197 с. Текст: непосредственный.

221. *Услуги детям в учреждениях отдыха и оздоровления*: национальный стандарт РФ. ГОСТ Р 52887–2007. Текст: непосредственный.

222. *Ушинский, К. Д.* Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский. Текст: непосредственный // Собрание сочинений: в 10 томах / К. Д. Ушинский. Москва: АПН РСФСР, 1950. Т. 8. 774 с.

223. *Филонов, Г. Н.* Социальная педагогика. Управляемый потенциал и прикладные функции / Г. Н. Филонов. Москва: ЦСП РАО, 1995. 26 с. Текст: непосредственный.

224. *Философский словарь*: перевод с немецкого / под ред. Г. Шишкоффа. Москва: Республика, 2003. 575 с. Текст: непосредственный.

225. *Франк, И.* Введение в экзистенциализм / И. Франк. Москва: Технотрон, 1995. 48 с. Текст: непосредственный.

226. *Франк, С. Л.* Крушение кумиров / С. Л. Франк. Текст: непосредственный // Сочинения. Москва: Правда, 1990. С. 111–180.

227. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла: сборник: перевод с английского и немецкого / В. Франкл. Москва: Прогресс, 1990. 368 с. Текст: непосредственный.

228. *Фрейджер, Р.* Психология личностных конструктов и когнитивная психология. Дж. Келли и А. Бек / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 121 с. Текст: непосредственный.

229. *Френе, С.* Антология гуманной педагогики / С. Френе. Москва: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1996. 224 с. Текст: непосредственный.

230. *Фришман, И. И.* Организация движения игровых программ / И. И. Фришман // Развитие личности, 2000. № 1. С. 128–135. Текст: непосредственный.

231. *Фромм, Э.* Иметь или быть. Величие и ограниченность теории Фрейда / Э. Фромм. Москва: АСТ, 2000. 448 с. Текст: непосредственный.

232. *Хакен, Г.* Синергетика / Г. Хакен. Москва: Мир, 1980. 460 с. Текст: непосредственный.

233. *Хейфец, Р. А.* Работа лидера / Р. А. Хейфец, Д. Л. Лаури. Текст: непосредственный // *Лидерство*. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2006. 224 с.

234. *Хекхаузен, Х.* Психология мотивации достижения: перевод с английского / Х. Хекхаузен. Санкт-Петербург: Речь, 2001. 240 с. Текст: непосредственный.

235. *Хьелл, Л.* Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. Санкт-Петербург: Питер–Пресс, 1997. 608 с. Текст: непосредственный.

236. *Цукерман, Г. А.* Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г. А. Цукерман. Рига: Эксперимент, 1997. 276 с. Текст: непосредственный.

237. *Шадриков, В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. Москва: Наука, 1982. 184 с. Текст: непосредственный.

238. *Шакуров, Р. Х.* Психология управленческой деятельности в ССУЗ / Р. Х. Шакуров, Б. С. Алишев. Казань: Ин-т социологии образования РАО, 1997. 124 с. Текст: непосредственный.

239. *Шацкий, С. Т.* Работа для будущего: Документальное повествование: книга для учителя / С. Т. Шацкий; сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. Москва: Просвещение, 1989. 223 с. Текст: непосредственный.

240. *Шацкий, С. Т.* Педагогические сочинения: в 4 томах / С. Т. Шацкий. Москва: Изд-во АПН, 1963. Т. 1. 503 с. Текст: непосредственный.

241. *Шацкий, С. Т.* Педагогические сочинения: в 4 томах / С. Т. Шацкий. Москва: Изд-во АПН, 1964. Т. 2. 476 с. Текст: непосредственный.

242. *Шелер, М.* Избранные произведения / М. Шелер; пер. с нем. А. В. Денежкина, А. Н. Малинкина, А. Ф. Филиппова; под ред. А. В. Денежкина. Москва: Гнозис, 1994. 490 с. Текст: непосредственный.

243. *Шелер, М.* Проблемы социологии знания / М. Шелер. Москва: Ин-т общегуманит. исслед., 2011. 320 с. Текст: непосредственный.

244. *Шиманк, У.* Социологический диагноз последних двадцати лет: тезисы об интеграции современного общества / У. Шиманк. Текст:

непосредственный // Журнал социологии и социальной антропологии, 2001. Т. 4, № 2.

245. *Шмаков, С. А.* Ребячьи сердца зажигать / С. А. Шмаков. Москва: Знание, 1963. 46 с. Текст: непосредственный.

246. *Штейнгауз, М. М.* Летние детские колонии / М. М. Штейнгауз. Петербург: Изд. о-ва охраны еврейского населения, 1918. 191 с. Текст: непосредственный.

247. *Штомпка, П.* Визуальная социология. Фотография как метод исследования: учебник / П. Штомпка; пер. с пол. Н. В. Морозовой. Москва: Логос, 2007. 168 с. Текст: непосредственный.

248. *Штомпка, П.* Социология. Анализ современного общества: перевод с польского / П. Штомпка. Москва: Логос, 2008. 664 с. Текст: непосредственный.

249. *Шютц, А.* Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии / А. Шютц; сост. А. Я. Алхасов; пер. с англ. А. Я. Алхасова, Н. Я. Мазлумяновой. Москва: Ин-т фонда «Общественное мнение», 2003. 336 с. Текст: непосредственный.

250. *Щедровицкий, Г. П.* Игра и «детское общество». Текст: непосредственный // Дошкольное воспитание. 1964. № 4. С. 74–77.

251. *Щедровицкий, Г. П.* Система педагогических исследований (методический анализ) / Г. П. Щедровицкий. Текст: непосредственный // Педагогика и логика. Москва: Касталь, 1993. 415 с.

252. *Щедровицкий, П. Г.* Очерки по философии образования / П. Г. Щедровицкий. Москва: Эксперимент, 1993. 156 с. Текст: непосредственный.

253. *Щербина, В. В.* Социальные теории организации: словарь / В. В. Щербина. Москва: ИНФРА-М, 2000. 264 с. Текст: непосредственный.

254. *Экзистенциальная психология*: перевод с английского / Р. Мэй [и др.]. Львов: Инициатива; Москва: Ин-т общегуманит. исслед., 2005. 160 с. Текст: непосредственный.

255. *Эриксон, Э.* Детство и общество / Э. Эриксон. Санкт-Петербург: Ленато: АСТ: Университетская книга, 1996. 592 с. Текст: непосредственный.

256. *Ядов, В. А.* Диспозиционная концепция личности / В. А. Ядов. Текст: непосредственный // Социальная психология / под ред. Е. С. Кузь-

мина, В. Е. Семенова. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1979. С. 106–120.

257. *Ярошенко, Н. Н.* История и методология теории социально-культурной деятельности: учебник / Н. Н. Ярошенко. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та культуры и искусств, 2007. 359 с. Текст: непосредственный.

258. *Baden-Powell's Scouting for Boys* (Boy's ed.). London: C. Arthur Pearson Ltd., 1932. 226 p. Text: print.

259. *Barham, K.* Transformational leadership / К. Barham, J. Fraser, L. Heath. Text: print // *Top Manag. Dig.* 1988. 1 June. P. 20–23.

260. *Barker, R. L.* The social work dictionary / R. L. Barker. Washington: NASW Press, 447 p. Text: print.

261. *Borba, M.* Building moral intelligence: the seven essential virtues that teach kids to do the right thing / M. Borba. San Francisco: Jossey-Bass, 2001. Text: print.

262. *Davidson, William S.* Alternative Treatments for Troubled Youth / William S. Davidson. New York: Plenum Press, 1990. Text: print.

263. *Delgado, M.* Community social work practice in an urban context: the potential of a capacity enhancement perspective / M. Delgado. New York: Oxford University Press, 2000. 269 p. Text: print.

264. *DiNitto, D. M.* Social welfare: politics and public policy / D. M. DiNitto. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall, 1991. 294 p. Text: print.

265. *Gambrill, E.* Social work practice: a critical thinker's guide / E. Gambrill. New York: Oxford University Press, 1997. 676 p. Text: print.

266. *Goetschius, G.* Working with Community Groups / G. Goetschius. London: Routledge&Kegan Paul, 1969. Text: print.

267. *Hackman, J. R.* Improving Life at Work / J. R. Hackman, J. L. Suttli. SantaMonica: Goodyear, 1977. 494 p. Text: print.

268. *Hickman, C. R.* Creating excellence: managing corporate culture, strategy, and change in the New Age / Craig R. Hickman, Michael A. Silva. New York: New American Library, 1984. 305 p. Text: print.

269. *Hatch, M. J.* Organization Theory: Modern, Symbolic, and Post-modern Perspectives / M. J. Hatch, A. L. Cunliffe. Oxford; New York: Oxford University Press, 2006. 370 p. Text: print.

270. *Lasch, C.* The culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations / C. Lasch. New York: Norton, 1978. 268 p. Text: print.

271. *Mischell, W.* Cognitive-Affective System Theory of Personality: Reconceptualizing Situations, Dispositions, Dynamics, and Invariance in Personality Structure / W. Mischell, Y. Shoda. Text: print // *Psychological Review*, 1995. Vol. 102, № 2. P. 246–268.

272. *Seashore, S. E.* Group cohesiveness in the industrial work group / S. E. Seashore. New York: Arno Press, 1977. 107 p. Text: print.

273. *Spencer, R.* Understanding the mentoring process between adolescents and adults / R. Spencer. Text: print // *Youth & Society*, Vol. 37, № 3, March 2006. P. 287–315.

274. *Wandberg, R.* Tolerance: celebrating differences / R. Wandberg. Mankato, Minn.: Capstone Press, 2002.

**Технология изучения  
познавательных интересов детей**

Карточка 1

Тип увлечения	Уровень проявления (глубина)
	Возможности для детского общества
	Другие интересы (усиливающие или уменьшающие основной)

Карточка 2

Тип увлечения 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>● уровень проявления увлечения;</li> <li>● возможности для детского общества</li> </ul>
Тип увлечения 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>● уровень проявления увлечения;</li> <li>● возможности для детского общества</li> </ul>
Тип увлечения 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>● уровень проявления увлечения;</li> <li>● возможности для детского общества</li> </ul>

**Опросник  
для определения эффективности управления  
каникулярным детским объединением  
в социально-педагогическом аспекте  
(удовлетворенность детей жизнью в ДОЛ)**

Мы используем опросник для прямого сравнения результатов. В опроснике представлены следующие блоки: А – адаптация, Б – достижение цели, В – интеграция, Г – стремление к образованию, Д – самостоятельность в принятии решений, Е – оценка информированности, Ж – оценка личностного самочувствия.

1. Наш лагерь – прекрасное место для проведения каникул.
2. Я планировал(-а) на эту смену \_\_\_\_\_, мне удалось это осуществить.
3. У меня появилось много новых друзей (я встретился(-ась) со старыми друзьями).
4. Совершенствуясь в своем хобби, я поднялся(-ась) на следующую ступень.
5. Выбор того, что делать и с кем общаться, всегда был за ребятами.
6. Я всегда в курсе дел, которые проходят и планируются в лагере.
7. Мне удалось в лагере  
узнать \_\_\_\_\_,  
подумать о \_\_\_\_\_, осмыслить \_\_\_\_\_,  
сделать \_\_\_\_\_, осуществить что-то еще, что рассматриваю как свое развитие \_\_\_\_\_.
8. Здесь хорошо организована моя жизнь
9. Я чувствовал(-а) себя в лагере активным участником всех событий.
10. Мне нравится, как складываются у меня отношения с педагогами.
11. У меня появилось желание научить других тому, что умею я, мне удалось поделиться своим увлечением с другими людьми.

12. В плане работы лагеря были учтены предложения и пожелания детей и подростков.

13. Я всегда могу вовремя сориентироваться, какое из предложенных дел выбрать.

14. Я имел(-а) возможность внести свои предложения в план.

15. Считаю, что приехал(-а) сюда не зря.

16. Время, проведенное в лагере, позволяет сказать, что лето прошло с пользой.

Провести время с пользой для меня означает \_\_\_\_\_

---

17. Понравилось участвовать в творческих мероприятиях.

18. Я увидел(-а) для себя новые возможности (увлекся(-лась) чем-то новым, что раньше не попадало в поле зрения или на это не было времени).

19. В случае необходимости план смены легко изменить.

20. У нас удачный информационный стенд.

21. Во время смены я испытал(-а) состояние успеха.

Это проявилось в том, что \_\_\_\_\_

---

22. Мне кажется, что все службы лагеря работают четко и согласованно.

23. В условиях моего города, возможно, продолжится \_\_\_\_\_

---

(общение с друзьями, изучение чего-то, работа над чем-то...)

24. Я не возражаю против принятых здесь законов.

25. Могу назвать случай, когда проявил(-а) себя творчески \_\_\_\_\_

---

26. Я был(-а) в числе организаторов происходящих в лагере событий.

27. Объявления и рекламу по нашему радио (телевидению или др.) я слушаю с интересом.

28. Свободное от расписанных часов время я проводил(-а) \_\_\_\_\_

---

\_\_\_\_\_, и меня это устраивало.



## Карта ответа

Организация отдыха и оздоровления детей \_\_\_\_\_

Объединение \_\_\_\_\_

Фамилия, имя (можно не писать) \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_

«Да» – 4;

«Скорее да, чем нет» – 3;

«Трудно сказать» – 2;

«Скорее нет, чем да» – 1;

«Нет» – 0.

А	Б	В	Г	Д	Е	Ж
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ

## Обработка результатов

Дети заполняют свои карты ответа. Педагог, проводящий исследование, суммирует данные по каждому показателю индивидуальной карточки (Σ).

Расчет коэффициента: суммы с индивидуальных карточек складываются и делятся на 16 (максимально возможная сумма по каждому показателю) и на количество полученных карт ответа (N):

$$K = \Sigma / 16 \cdot N.$$

После того, как определяют коэффициенты достижения цели, адаптации, интеграции подростков и их личностного самочувствия, выводят *уровень качества жизни в объединении*.

Аналогично по коэффициентам информированности, самостоятельности в принятии решений и стремления к образованию определяют *уровень прогрессивность среды*.

Границы уровней мы определили с помощью квартального анализа. Выделение границ кварталов позволило нам более точно провести сравнительный анализ нашей опытно-экспериментальной работы.

Если хотя бы один из коэффициентов адаптации, интеграции, достижения цели и личностного самочувствия меньше 0,6, то качество жизни низкое. Если коэффициенты меньше 0,8, но превышают 0,6, то качество жизни среднее. Если коэффициенты превышают 0,8, то качество жизни высокое.

Для высокого уровня прогрессивности среды достаточно, чтобы коэффициенты информированности и самостоятельности в принятии решений были больше 0,75, а коэффициент стремления к образованию больше 0,7; средний уровень прогрессивности среды, если коэффициенты информированности и самостоятельности в принятии решений превышают 0,45, но меньше 0,75, и коэффициент стремления к образованию больше 0,5, но меньше 0,7; низкий уровень прогрессивности среды, если коэффициент стремления к образованию меньше 0,5 при всех других коэффициентах, меньших 0,45.

Обработка результатов опроса позволяет судить об эффективности управления каникулярным объединением в социально-педагогическом аспекте.

А	Б	В	Г	Д	Е	Ж
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
$\Sigma$	$\Sigma$	$\Sigma$	$\Sigma$	$\Sigma$	$\Sigma$	$\Sigma$
К	К	К	К	К	К	К

## Опросник-мотиватор информального образования

Вам предстоит ответить на вопрос: *благодаря чему одни люди оказывают на других образовательное влияние, а другие – нет?*

Назовите конкретных людей (обратите внимание: одного и того же человека можно указать только один раз), которых Вы будете оценивать с точки зрения их влияния на образование окружающих.

1. Один из Ваших родителей \_\_\_\_\_
2. Брат, сестра или кто-то из «дворовых» друзей \_\_\_\_\_
3. Ваш начальник, который Вам нравится \_\_\_\_\_
4. Ваш начальник, который Вам не нравится \_\_\_\_\_
5. Человек, сыгравший важную роль в Вашем образовании \_\_\_\_\_

---

6. Человек, от которого Вы хотели бы оградить своих детей \_\_\_\_\_

---

7. Идеальный вожатый в лагере, где Вы отдыхали ребенком или где Вы работали \_\_\_\_\_

8. Вожатый, которого Вы ни за что не взяли бы в свой лагерь \_\_\_\_\_

---

9. Герой мультфильма, мотивирующий на обучение других героев этого мультфильма \_\_\_\_\_

Сравните «героев» из Вашего списка (по предлагаемой ниже выборке) и напишите, что объединяет двоих, но чего нет у третьего человека, имея в виду их образовательное влияние на других людей:

1, 4, 7 \_\_\_\_\_

2, 6, 9 \_\_\_\_\_

3, 5, 8 \_\_\_\_\_

Напишите на основе Ваших сопоставлений, к чему Вы будете готовить педагогов Вашего лагеря: \_\_\_\_\_

---

## Природные свойства детей: взгляд педагога и психолога

«Детские инстинкты», по С. Т. Шацкому [240, с. 289]	Экзистенциальные потребности человека, по Э. Фромму [235, с. 250–252]
1	2
У детей сильно развит <i>инстинкт общительности</i> , они легко знакомятся друг с другом. Игры, рассказы, неутомная болтовня служат признаком этого инстинкта	<i>Потребность в установлении связей:</i> людям необходимо о ком-то заботиться, принимать в ком-то участие и нести ответственность за кого-то. «Продуктивная любовь» помогает людям трудиться вместе и в то же самое время сохранять свою индивидуальность. Если потребность в установлении связей не удовлетворена, люди становятся нарциссичными: они отстаивают только свои эгоистические интересы и не способны доверяться другим
Дети – <i>настойчивые исследователи</i> по природе, отсюда их легко возбуждаемое любопытство, бесчисленное количество вопросов, стремление все трогать, ощупывать, пробовать	<i>Потребность в системе взглядов и преданности:</i> человеку необходима стабильная опора для объяснения сложности мира и своего места в нем. Эта система ориентации представляет собой совокупность убеждений, позволяющих людям воспринимать и постигать реальность, без чего они были бы не способны действовать целеустремленно. Люди нуждаются также в посвящении себя чему-то или кому-то (высшей цели или Богу), в чем заключался бы для них смысл жизни
Дети любят <i>созидать</i> , часто устраивать игры из ничего, дополняя недостающее воображением	<i>Потребность в преодолении:</i> все люди нуждаются в преодолении своей пассивной животной природы, чтобы стать активными и творческими создателями своей жизни, реализовывать свои способности, общаться с другими людьми. Оптимальное разрешение этой потребности заключается в созидании идей, искусства, материальных ценностей или в воспитании детей. Невозможность удовлетворения этой жизненно важной потребности является причиной деструктивности
Детям необходимо <i>проявлять себя, говорить о себе</i> , о своих впечатлениях. Отсюда постоянное выдвигание своего «Я» и огромное развитие фантазии и воображения (инстинкт детского творчества)	<i>Потребность в идентичности:</i> люди испытывают внутреннюю потребность тождества с самим собой, идентичности, благодаря которой они чувствуют свою непохожесть на других и осознают, кто и что они на самом деле. Индивидуумы с ясным и отчетливым осознанием своей индивидуальности воспринимают себя как хозяев своей жизни

1	2
Большую роль в формировании детского характера играет <i>инстинкт подражательности</i>	<i>Потребность в корнях:</i> человек стремится к единению с миром, со своими близкими и с природой. Эта потребность в единении с другими может проявляться по-разному: как симбиотическая связь с матерью, с каким-нибудь идолом, со своей нацией или религией, своим братством или своей профессиональной организацией

Таблица П.2

Пример проектирования социально-педагогической деятельности  
руководителя детской группы

Что нужно для детской жизни	Что представляет собой современный образ жизни	Социально-педагогическая деятельность	
		с «эффектом торможения» (цель – восполнить влияние утраченных традиций)	с «эффектом ускорения» (цель – соответствовать современности)
1	2	3	4
Простор для общительности, заботы и ответственности	«Виртуальные» контакты с людьми разных возрастов, разных стран и интересов. «Легкая социальность», тенденция к преобладанию ни к чему не обязывающих отношений	Дружба. Организация совместной деятельности детей с разными социальными и физическими возможностями. Взаимопомощь. Живой уголок	Организация общения детей в малых группах и группового взаимодействия. Как образец для работы с конфликтной ситуацией создаются школьные службы примирения
Свобода для проявления любопытства и исследования, для объяснения сложности мира	Много возможностей принять то или иное решение и необходимости сделать выбор в каждой сфере жизни. Ограниченная самостоятельность в освоении мира	Обеспечение садоводческой, лесоводческой, сельскохозяйственной, социальной практики, как в вальдорфской школе. Одиссея разума, ТРИЗ и другие методы развития творческой	Содействие работе научных обществ учащихся. Метод проектов. Путешествия, например, по лесу с навигатором или по разным эпохам методом исторической реконструкции

## Окончание табл. П.2

1	2	3	4
Возможности для активного творческого созидания и преодоления	Новые технические и информационные условия. Имитации реальности. Выученная беспомощность	Обращение к системе скаутинга или другой, основанной на программе личностного роста. Привлечение детей к участию в студиях, секциях, выставках, ярмарках	Осмысление современных детских интересов и подготовка к работе с ними. Сотрудничество со школьниками в детских редакциях, ТВ, рекламных агентствах, в Лего-конструировании и пр.
Основы для достижения личностной идентичности	Для общества характерно состояние постоянного сомнения, множественности источников знания	Ведение класса как группы. Рефлексивные методики. Коллективная творческая деятельность. Демонстрация детьми своих знаний и умений, обучение сверстников своему мастерству, например, знакомство с музыкальными предпочтениями друг друга в форме фестиваля или гостевания	
Референтная группа в культурной среде	Сегодня люди в большей степени производят формы социальности, нежели следуют моделям поведения	Обсуждение притч и решение дилемм. Поддержка детских общественных организаций	Совместное с детьми нормотворчество. Создание вместе с детьми условий каждому для выбора деятельности, кругов общения

Научное издание

*Доценко Ирина Георгиевна*

МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ  
ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕТНИХ КАНИКУЛ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Монография

Редактор Т. В. Шептунова  
Компьютерная верстка А. В. Кебель

Печатается по постановлению  
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 20.02.23. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.  
Печать плоская. Усл. печ. л. 10,7. Уч.-изд. л. 10,8. Тираж 500 экз. Заказ № \_\_\_\_\_.  
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического  
университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

---