

УДК 37.01

Г. Б. Корнетов

## Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки

В рамках педагогической типологии базовых моделей образовательного процесса, учитывающей источники и способы постановки целей воспитания и обучения, а также характер взаимодействия образовывающего и образовываемого, могут быть выделены три базовые модели образовательного процесса, которые представлены педагогикой авторитета, педагогикой манипуляции и педагогикой поддержки.

**Ключевые слова:** педагогика авторитета, педагогика манипуляции, педагогика поддержки, базовые модели образования.

In the framework pedagogical typology of education process basic models, which considers the source and the modality of goal-setting as well as the nature of the relationship between the teacher and the student, one can distinguish three basic models of educational process being the authority pedagogy, the manipulation pedagogy and the support pedagogy.

**Keywords:** authority pedagogy; manipulation pedagogy; support pedagogy; basic education models.

Педагогически интерпретированное образование начинается с определения целей воспитания и обучения. Этот процесс результативен только тогда, когда взаимодействие его участников ведет к достижению поставленных целей с помощью специально отобранных средств. Поэтому педагогическая типология базовых моделей образовательного процесса, учитывающая источники и способы постановки целей воспитания и обучения, а также характер взаимодействия образовывающего и образовываемого, позволяет охватить все многообразие способов организации воспитания и обучения. В рамках этой типологии могут быть выделены три базовые модели образовательного процесса, которые представлены педагогикой *авторитета*, педагогикой *манипуляции* и педагогикой *поддержки*.

Авторитет наставника, учителя, воспитателя лежит в основе подавляющего большинства способов организации педагогического процесса. От воспитанников обычно требуют безусловно принимать ведущую роль педагога как человека управляющего, руководящего их развитием, добросовестно выполнять его требования, прилежно следовать его предписаниям и указаниям.

Однако требование слепого повиновения учителю часто приходило в противоречие с педагогической реальностью: сопротивление учеников воспитательным усилиям наставников, слишком часто мешавшее реализации их замыслов, не могло остаться незамеченным и нуждалось в серьезном осмыслении. Попытки понять указанную проблему предпринимались в двух направлениях. Во-первых, по линии проникновения в сущность феномена авторитета в образовании, раскрытия его конструктивного педагогического потенциала, роли и места авторитета наставника в учебно-воспитательном процессе. И, во-вторых, по линии поиска таких моделей образования, в

© Корнетов Г. Б., 2015

которых авторитет педагога не играл бы системообразующей роли.

*Авторитет* определяется как влияние какого-либо лица, группы или организации, основанное на знаниях, нравственных достоинствах, жизненном опыте. Выражается в способности носителей авторитета направлять, не прибегая к принуждению, мысли, чувства и поступки других людей, а также в признании последними за носителями авторитета права на руководство, в готовности следовать их указаниям и советам.

**Педагогика авторитета** базируется на явном признании за воспитателем (учителем) как более зрелым, опытным, знающим, подготовленным человеком, который сознательно ставит и решает важнейшую социальную проблему образования других людей, принимая на себя ответственность за их развитие, права определять цели их воспитания и обучения, педагогические пути, способы и средства достижения этих целей, а также на требовании к воспитанникам (ученикам) следовать его указаниям.

В рамках рассматриваемой модели образовательного процесса воспитанники (ученики) оказываются в ситуации, требующей от них принятия ведущей роли педагога как человека управляющего, руководящего, организующего их развитие, выполнения его требований, следования его предписаниям и указаниям. Педагог, учитывая достигнутый уровень и перспективы развития общества, опираясь на исторический опыт жизнедеятельности людей, моделируя и реализуя на практике процесс образования своих воспитанников, определяет цель образования учеников, планирует их желаемые изменения, проектирует свойства и качества, которые у них должны быть развиты и сформированы в результате педагогического взаимодействия.

При этом воспитатель в ходе педагогического целеполагания, во-первых, руководствуется существующими госу-

дарственными установлениями, которые в той или иной степени определяют цели, а также содержание, способы и средства образования, носят нормативный характер и являются обязательными для исполнения. К их числу, например, относятся государственные образовательные стандарты, которые могут быть более или менее детализированы, рамочный базисный учебный план в современной российской школе или подробные учебные программы по каждому предмету в советской школе 1930–1980-х годов.

Во-вторых, педагог в своем целеполагании в той или иной степени неизбежно учитывает существующие в обществе в целом, а также у его отдельных групп представления о том, какими должны быть цели образования, какими должны стать обучаемые и воспитываемые люди. В данном случае имеются в виду определенные культурно-исторические, этические, религиозные традиции, востребованность социумом тех или иных видов деятельности и т.п.

И, наконец, в-третьих, педагог в рамках предоставленной ему свободы педагогического творчества, обязательно учитывая государственные требования и общественные установления, исходит *из собственных представлений* о том, какие качества и свойства следует формировать у воспитанников, какими они должны обладать знаниями, умениями, навыками, способностями, потребностями, какими должны быть мотивы их поступков, каким нормам и правилам поведения они должны следовать и т.п.

Указанные источники педагогического целеполагания могут по-разному соотноситься в каждой конкретной образовательной ситуации. Но именно они в своем единстве изначально определяют системообразующее основание постановки цели образования в рамках парадигмы педагогики авторитета, являются исходными при ее конструировании.

Однако очевидно, что эффективность образования зависит от того, в какой степени удастся учитывать половозрастные, социальные, индивидуальные особенности детей, состояние их здоровья и своеобразие протекания психических процессов, наличный уровень их развития и мотивации, уже имеющийся у них жизненный опыт, сформировавшиеся потребности и способности и т.п. Поэтому педагог не может ограничиться «абстрактно сформулированными» целями воспитания и обучения, а должен уточнять их по отношению к конкретным детям (группам детей), к конкретным условиям и обстоятельствам их образования и реальным ситуациям жизни своих питомцев.

Глубина и радикальность этого «уточнения» далеко не всегда определяются желаниями и возможностями самого учителя, так как последние прямо и непосредственно связаны с объективными обстоятельствами его педагогической деятельности. Сколь бы существенно воспитатель ни корректировал цели образования (вплоть до полного отказа в некоторых случаях от первоначального педагогического замысла), педагогика авторитета в конечном счете всегда *обуславливает их детерминацию императивами, изначально лежащими вне конкретного ребенка.*

В педагогике авторитета отчетливо прослеживается стремление учесть при постановке целей образования не только, а часто и не столько субъективное состояние детей, их актуальные, значимые здесь и сейчас интенции, сколько объективные интересы каждого ребенка, а также интересы государства и общества.

Педагогика авторитета признает, что для полноценной жизни в обществе люди должны успешно в нем функционировать, играть определенные социальные роли (гражданина, члена семьи, представителя профессиональной, конфессиональной группы и т.п.). А для

этого им следует усвоить определенные способы деятельности и коммуникации, нормы поведения, знаковые системы и системы ценностей, которые созданы предшествующими поколениями и воплощают в себе в том или ином объеме всемирно-исторический опыт человечества. То есть подразумевается, что педагог лучше, чем сам ребенок, знает, каким воспитанник должен быть (стать), в каком направлении и каким образом он должен для этого развиваться. Отсюда следует фундаментальный для педагогики авторитета вывод — *на место неразумной воли ребенка педагог должен поставить свою разумную волю.*

Эта установка изначально закрепляет авторитет наставника как ведущего участника образовательного процесса, его руководителя, прежде всего с точки зрения функциональной роли воспитателя. Естественно, подразумевается, что в идеале авторитет учителя должен приниматься учащимся на личностном уровне («власть авторитета»). Но часто это остается лишь благим пожеланием, в то время как формальный авторитет педагога («авторитет власти») имманентно заложен в саму организацию учебно-воспитательного процесса данного типа.

Определив цели воспитания и обучения, наставник конструирует пути и способы их достижения, отбирает средства для их практической реализации, которые использует в ходе педагогического взаимодействия со своими питомцами, устанавливая при этом границы (иногда очень и очень широкие) активности и самостоятельности ребенка в образовательном процессе.

В рамках осуществления педагогики авторитета взаимодействие воспитателя и воспитанника принимает форму *явного воздействия первого на второго.* Учитель оказывается субъектом, всегда определяющим цель и путь развития своего питомца, ученик — объектом, образующимся под руководством

и контролем наставника. Педагог не только не пытается каким-либо образом скрыть свою позицию ведущего в учебно-воспитательном процессе, наоборот, он предельно откровенно демонстрирует ее ребенку, призывая и обязывая его следовать за ним, подчиниться предъявленным требованиям, реализовать педагогический замысел наставника, быть ведомым, т.е. признать и принять его авторитет.

В организации учебно-воспитательного процесса рассматриваемого типа авторитет педагога играет роль системообразующего фактора, так как исходя, прежде всего, из признания его необходимости, осуществляется конструирование целей образования, определение путей, способов и средств их реализации, организуется взаимодействие участников педагогического процесса. Это и определяет характер парадигмы анализируемой модели образования как парадигмы педагогики авторитета.

Педагогика авторитета по самой своей сути нормативна, директивна. Она изначально призвана приобщить подрастающие поколения к тем пластам (элементам) исторического опыта человечества, овладение которыми считается более или менее необходимым для их жизни в социокультурной среде. А это, в свою очередь, является основой формирования у них определенных личностных качеств и свойств. Педагогика авторитета направлена на то, чтобы ввести человека в мир культуры, обеспечив ее избирательное в соответствии с существующими стандартами и традициями присвоение, а также включить его в систему социальных связей и отношений, создав условия для формирования требуемых моделей поведения и способов общения.

Педагогика авторитета — это эффективный способ целенаправленной организации социализации человека, подготовки его к выполнению определенных общественно значимых (во

многих случаях, не противоречащих объективным личностным интересам) ролей и функций.

Исторический опыт образования убедительно свидетельствует о том, что рассматриваемая педагогическая модель в полную силу «работает» там и тогда, где и когда четко определено, каким должен стать воспитанник, что для этого он должен усвоить, какие способы его образования наилучшим образом обеспечат достижение поставленных целей. При этом не имеет значения, пришел ли сам ребенок к моменту его включения в учебно-воспитательный процесс к пониманию необходимости того пути развития, который ему уготован воспитателем, воплощающим некую высшую педагогическую целесообразность.

Задача воспитателя заключается не просто в том, чтобы любым путем принудить воспитанника к действиям и поступкам, целесообразным с точки зрения его взгляда на организацию развития ребенка. Она состоит в том, чтобы убедить ребенка в необходимости того, что ему предлагается сделать, заинтересовать его в этом, сформировать позитивное эмоциональное отношение к целям, способам и средствам учебно-воспитательного процесса и обеспечить понимание нужности и важности получаемого образования.

Педагогика авторитета наряду с огромным воспитательным потенциалом содержит в себе множество проблем, которые в истории педагогической мысли неоднократно подвергались серьезнейшей критике и требуют специального осмысления. Без этого осмысления невозможны адекватная оценка педагогики авторитета, определение не только ее возможностей, но и границ.

Одна из самых острых проблем педагогики авторитета связана с тем, что ребенок постоянно ощущает давление авторитета учителя, который направляет его развитие, руководит им, ино-

гда в мелочах, а иногда оставляя весьма широкий коридор для проявления собственной активности. Это приводит к тому, что воспитанник во многих случаях *как бы освобождается от необходимости делать самостоятельный ответственный жизненный выбор*, ибо за него такой выбор (во всяком случае, в главном) делает воспитатель, открыто демонстрируя это ученику. Указанное обстоятельство отнюдь не стимулирует формирование у ребенка *способности жить в условиях свободы*, тем более, что самостоятельный выбор оказывается для неподготовленных людей весьма тяжелым психологическим бременем. Проблема «воспитания к свободе», как правило, не вписывается в стиль жизни обществ тоталитарного типа, хотя может ставиться и анализироваться передовыми деятелями образования. В советском государстве, например, каждый человек уже рождался «верным ленинцем», «строителем светлого коммунистического будущего», и любые отклонения от этого пути, «предначертанного партией», жестоко карались. Особую остроту проблема «воспитания к свободе» приобретает в обществах либерально-демократического типа, где каждый гражданин имеет не только возможность, но и стоит перед необходимостью личностного самоопределения.

Говоря о негативных чертах педагогики авторитета, следует обратить особое внимание на то обстоятельство, что всю ту культуру, которую воспитанник усваивает в процессе образования, построенном на основании рассматриваемых принципов, он обычно воспринимает *как чужую, как пришедшую извне и навязываемую ему, а не как свою собственную*. Особенно отчетливо это проявляется в приобщении детей к нормам и правилам поведения, к системе ценностей, которые не проистекают из реалий их жизни, а догматически в нее привносятся, оказываются внешними по отношению к

их внутренним интенциям и в связи с этим во многих случаях требуют соответствующего внешнего подкрепления.

Главная проблема педагогики авторитета, причина, которая ведет к резкому снижению результативности воспитания и обучения, так как неизбежно обуславливает столкновение воли педагога и воли ребенка, сопротивление последнего образовательным усилиям первого, связана с повсеместно распространенным фундаментальным *рассогласованием «естественных» жизненных целей детей и обращенных к организации их развития целей взрослых*. Возможность этого рассогласования и столкновения заложена в рассматриваемой модели образования и имеет тенденцию к постоянной актуализации в педагогической практике.

Если наставник не умеет, не хочет или не может организовать взаимодействие с питомцами на позитивных началах, т.е. на началах понимания и интереса, то он вынужден прибегать к насилию. Это приводит к тому, что педагогика авторитета превращается в свою негативную форму — в *авторитарную* педагогику. Опасность этого тем более велика, что педагогика авторитета, базирующаяся на субъектно-объектном типе взаимоотношений участников образовательного процесса, изначально несет в себе возможность такого поворота.

Сама по себе модель образовательного процесса, базирующегося на парадигме педагогики авторитета, не является ни «плохой», ни «хорошей». Все зависит от того, *в каких ситуациях, для решения каких проблем и с помощью каких средств она применяется*.

С одной стороны, педагогика авторитета позволяет четко планировать, контролировать, отслеживать и корректировать процесс развития ребенка, создавать условия для овладения им объективно значимыми элементами культуры независимо от того, в какой

степени он сам подошел к осознанию этой необходимости, делает возможным ввести его в мир человеческой деятельности и общения. Она обеспечивает социализацию ребенка и руководит ею. Именно этим во многом объясняется тот факт, что и в теории, и особенно в практике образования парадигма педагогики образования была и остается ведущей.

С другой стороны, педагогика авторитета несет в себе мощную негативную интенцию, порождающую сопротивление воспитанника педагогическим усилиям воспитателя, который часто начинает навязывать ему цели развития насильственным путем. Педагогика авторитета также затрудняет развитие у ребенка способности к свободному ответственному самостоятельному жизненному выбору.

Проблемы и противоречия педагогики авторитета стимулировали поиск такой модели образовательного процесса, которая бы исключала или, по крайней мере, сводила до возможного минимума столкновение воли воспитателя и воли воспитанника, позволяла преодолеть рассогласование педагогических целей учителя и жизненных целей ученика посредством использования особого механизма межличностного взаимодействия. Искомая модель образовательного процесса была также призвана обеспечить у воспитанников способность к самостоятельному, свободному, ответственному жизненному выбору. Указанные требования нашли свое воплощение в разработке модели образовательного процесса в рамках **педагогики манипуляции**, которая стремится, с одной стороны, сохранить ведущую роль учителя в учебно-воспитательном процессе, а с другой — сделать ее незаметной для учеников.

Суть *манипуляции* заключается в том, что манипулятор, преследуя свои цели, скрыто, неявно стремится возбудить у адресата (человека, которым манипулирует) намерения, не совпада-

ющие с существующими у него актуальными желаниями. Манипуляция в межличностном общении имеет место тогда, когда возникающий у манипулятора замысел внедряется с помощью специальных ухищрений в психику адресата и заставляет последнего действовать в соответствии с разработанной для него программой поведения, которую он изначально воспринимает как свою собственную. Таким образом, с одной стороны, в ходе манипуляции манипулятор осуществляет скрытое программирование мыслей и намерений адресата, а с другой — адресат не осознает оказываемого на него воздействия и не знает конечной цели манипулятора.

Манипуляция предполагает использование таких механизмов межличностного общения, которые скрыто влияют на формирование у адресата мотивов поведения, соответствующих целям манипулятора. Манипуляция, учитывающая особенности адресата как субъекта взаимодействия (его потребности, способности, интересы, характер, жизненный опыт и т.п.), оказывается *не прямым (явным), а косвенным (скрытым) воздействием* на него манипулятора. Следует обратить внимание на особую роль собственно личностных структур адресата в успехе манипулятивного воздействия, тех структур, которые определяют его как субъекта принятия решения. Манипуляция считается успешной в той мере, в которой манипулятору удастся переложить ответственность за нужное ему событие на адресата. Однако ответственность не может быть просто передана — она должна быть *принята* в результате свободного выбора. Но как раз свободы манипулятор предоставлять и не хочет. Вместо этого он так организует воздействие, чтобы у адресата создавалась *иллюзия собственной свободы* в принятии решения. Ощущение (иллюзия) свободы выбора возникает в результате сочетания необходимых для

этого элементов: наличия борьбы мотивов («сомнения прочь») и отсутствия (осознания) стороннего вмешательства. Таким образом, эксплуатация личности выражается в имитации процесса самостоятельного выбора между альтернативными мотивами, в создании иллюзии совершения поступка. Человек оказывается в положении побуждаемого самого себя на достижение цели, указанной манипулятором.

Педагогика манипуляции предстает в качестве эффективного способа организации взаимоотношений в учебно-воспитательном процессе. Она отнюдь не предполагает, что ребенком манипулируют вопреки его интересам, хотя, естественно, бывает и такое, что свидетельствует о приобретении педагогикой манипуляции деструктивного характера. Конструктивная манипуляция в образовании является позитивным средством развития ребенка, причем развития значительно более продуктивного и интенсивного, позволяющего с большей глубиной осознавать свое Я, чем это обеспечивает педагогика авторитета. Однако педагогика манипуляции так же, как и педагогика авторитета, базируется на установке, согласно которой наставник лучше знает, что нужно его питомцу, чем сам воспитанник, и воспитатель организует его движение (развитие) к определенным им целям образования.

Действуя в рамках *педагогики манипуляции*, воспитатель стремится спроектировать такую модель учебно-воспитательного процесса, которая позволяет не предъявлять ученику педагогическую цель в явном виде, избегать прямого формирующего, директивного, ненасильственного воздействия на него, не демонстрировать, а, наоборот, тщательно скрывать свою позицию ведущего в ходе организации воспитания и обучения ребенка.

Педагогика манипуляции задает учителю такую рамку взаимодействия

с воспитанником, которая заставляет его стремиться к созданию у ученика ощущения самостоятельности, ответственности за то, что происходит с ним в процессе образования. Причем сам учебно-воспитательный процесс может восприниматься учеником как продукт преимущественно собственной активности, педагогическая организация которого со стороны учителя не ощущается (или почти не ощущается) им.

Воспитанник в контексте манипулятивной модели образования оказывается и *объектом* педагогического воздействия, ибо цель и средства его развития проектируются воспитателем, и *субъектом*, так как субъективно он действует самостоятельно, не осознавая, что вектор и рамки его активности определяет наставник. Ребенок не ощущает (или почти не ощущает) руководства со стороны педагога, который не апеллирует к своему авторитету, старается не демонстрировать свою роль ведущего в процессе образования, а всячески скрывает, маскирует ее. Так педагогическая цель *исподволь навязывается ребенку* и незаметно для него самого *становится его жизненной целью*, что предотвращает столкновение воли наставника и воли питомца. У ребенка целенаправленно формируется способность жить в условиях свободы, принимать ответственные решения, делать самостоятельный жизненный выбор, хотя эта свобода и самостоятельность являются таковыми лишь в сознании ребенка, в то время как в действительности они направляются и программируются.

Педагогика манипуляции, элементы которой прослеживаются на протяжении столетий, несмотря на свою эффективность, никогда не становилась концептуальной основой массовой практики образования. Это обстоятельство определялось целым комплексом причин.

Во-первых, *педагогика манипуляции требовала отказа от традиционного стереотипа в отношении позиций субъ-*

*ектов образования, согласно которому* питомцы всегда и во всем должны безропотно следовать указаниям своих наставников, знающих, что и как им надо делать. Этот отказ не только отрицал глубоко укоренившийся взгляд на взаимоотношения участников учебно-воспитательного процесса, не только предполагал, что учителя и воспитатели не должны демонстрировать свою роль ведущего участника педагогического взаимодействия, но и требовал от них значительно более тонкой и трудоемкой организации воспитания и обучения питомцев.

Во-вторых, *государство и общество* во многих случаях *не поощряют массовых отступлений от организации образования в рамках педагогики авторитета*, так как это приводит к ослаблению контроля над учебно-воспитательным процессом и уменьшает возможность его пошаговой регламентации.

В-третьих, *педагогика манипуляции предъявляет исключительно высокие требования к воспитателю*, уровню его подготовки, профессионализму, мастерству, интуиции, способности проникать во внутренний мир ребенка, улавливать его индивидуальность, отказываться от штампов и стереотипов в учебно-воспитательной работе. Вся история образования свидетельствует о том, что воспитывать и обучать, отказываясь от прямого педагогического воздействия, оказывается чрезвычайно трудно.

В-четвертых, использование манипулятивной модели образования может быть *затруднительным в условиях групповой работы с детьми*, типичным массовым примером которой является традиционная классно-урочная система школьного обучения.

В-пятых, *манипулятивное образование* во многих случаях *требует предельно насыщенной образовательной, действительно развивающей среды*. А это невозможно без огромных финансовых вложений.

Перспективы более широкого, чем сейчас, использования манипулятивных подходов в практике образования связаны с формированием такой *педагогической культуры учителя и воспитателя*, которая позволяет осознать возможности и границы этих подходов, а также применить их в работе с детьми; с утверждением таких *образовательных стандартов*, которые позволяют использовать механизмы манипулятивной педагогики; с укреплением *материальной базы* образовательных учреждений, культурным насыщением пространства жизни ребенка в них.

Манипулятивная педагогика по сравнению с педагогикой авторитета создает значительно более благоприятные условия для реализации активности ребенка, развития его самостоятельности, индивидуализации его воспитания и обучения, повышения эффективности образования. Однако существуют объективные и субъективные причины, затрудняющие использование манипулятивных подходов в практике массового образования.

Манипулятивная педагогика, будучи педагогикой «хорошо направленной свободы», в скрытой форме во всех случаях сохраняет за наставником функции организатора и руководителя педагогического процесса, его безусловно ведущего участника, который определяет более или менее детализированные цели образования, пути, способы и средства их достижения. Педагогика манипуляции не обеспечивает превращение ученика в полноправного партнера учителя, а их взаимоотношения — в подлинно субъектно-субъектные.

В отличие от педагогики манипуляции, *педагогика поддержки* направлена на то, чтобы оба участника образовательного процесса превратились в подлинно равноправных партнеров, а не просто оставались сотрудничающими субъектами, которые при явном или неявном руководстве воспитателя со-

вместно движутся к достижению педагогических целей, поставленных наставником.

Воспитатель, реализующий педагогику поддержки, изначально стремится не вести ребенка за собой, а как бы *следовать за воспитанником, создавать условия для его самоопределения, самоидентификации и самореализации, поддерживать его в осуществлении своей самости, помогать ему в решении собственных проблем*. Именно такой взгляд на образование ребенка и на роль учителя в нем определяет общую логику конструирования учебно-воспитательного процесса в рамках парадигмы педагогики поддержки.

Указанная логика предполагает, что наставник, начиная педагогическую работу с ребенком, не должен стремиться к тому, чтобы изначально определить цели, способы и средства его образования. Первая задача, которую решает воспитатель, — *знакомство с ребенком, установление с ним продуктивной коммуникации, базирующейся на принятии друг друга, взаимном уважении, доверии и интересе, а в идеале — и на взаимной любви*.

Установив с питомцем контакт, общаясь с ним, наставник решает вторую задачу — *пытается познать ребенка*. Он стремится понять, какими потребностями и способностями ребенок уже обладает, каковы мотивы его поведения, чем воспитанник интересуется. Воспитатель пытается понять, в чем заключается глубинный личностный потенциал каждого конкретного ребенка, научиться улавливать возникающие у него ситуативные актуальные интересы, определить, какие проблемы и почему мучают воспитанника, выявить их причины.

Только решив две указанные задачи, наставник, действующий в рамках модели поддерживающего образования, может делать следующие шаги в педагогической работе с детьми. Эти шаги осуществляются в трех основных направлениях.

Во-первых, они могут быть связаны с поддержкой ребенка в познании самого себя, в осознании им накопленного опыта, в осмыслении им своих интересов и возможностей. На этой основе учитель помогает ребенку определить и вербализовать цели собственного развития, собственного продвижения в жизни, исходя не из своих представлений о том, каким должен стать воспитанник, а из уже имеющегося у ребенка внутреннего потенциала, опыта жизнедеятельности. Сформулировав совместно с ребенком цели его образования, а точнее, *предоставив питомцу возможности, позволяющие ему самостоятельно определить эти цели, и посодействовав ему в этом*, воспитатель оказывает ему помощь в их достижении, создавая для этого необходимые условия.

Во-вторых, действуя в рамках парадигмы педагогики поддержки, воспитатель *помогает ребенку в реализации им своего актуального интереса*, который возникает «здесь и теперь». Такой интерес, являясь ситуативным, может не иметь сколько-нибудь глубинного характера, а лишь потенциально обладать возможностью стать более или менее устойчивым и, следовательно, более или менее значимым для дальнейшей жизни воспитанника, для его дальнейшего образования.

И, наконец, в-третьих, педагогика поддержки ориентирует наставника на содействие ребенку *в осознании своих собственных проблем*, в понимании их истинных причин, в формировании целей, связанных с необходимостью решения этих проблем и создания условий для их достижения.

Таким образом, в рамках педагогики поддержки цель образования ребенка оказывается *продуктом совместных усилий воспитателя и воспитанника*. Содержание этой цели не определяется лежащими вне ребенка императивами, представлениями о том, каким он

должен быть, а как бы «выводится» из него самого при его самом непосредственном, активном и все более возрастающем участии.

Педагогика поддержки ставит перед наставником две проблемы. Во-первых, необходимость создания условий, стимулирующих участие воспитанника *в качестве сотворца процесса собственного образования* с опорой на имеющиеся у него потребности и способности, мотивы и интересы. И, во-вторых, *нейтрализация* (недопущение) *возможных антисоциальных и личностно-деструктивных целей*, которые могут, например, отражать имеющуюся у ребенка склонность к воровству, наркотикам, алкоголю и т.п. Причем в рассматриваемом контексте речь идет не о том, что воспитатель предписывает воспитаннику конкретную линию поведения, а о том, что он вводит некоторые социально и личностно значимые ограничения, предоставляя ему возможность для свободного выбора, ориентированного на его собственный внутренний мир, создавая необходимые условия для самоопределения и самореализации ребенка в окружающем его мире.

Определив совместно с ребенком цели его образования, а в идеале, создав условия для определения ребенком целей собственного развития, педагог поддерживает его в их достижении, содействует ему в движении по направлению к ним. Модель поддерживающего образования практически исключает *неприятие педагогических целей учителя учеником*, так как воспитатель не стремится навязать ребенку свои цели, а должен сделать цели ребенка своими. При этом во многих случаях он вынужден «наступить на горло собственной песне», не стремиться навязать ребенку свое представление о его благе и в соответствии с ним воспитывать и обучать питомца, а исходить из его собственных жизненных целей и на их основе организовывать образование.

Это предотвращает столкновение воли участников учебно-воспитательного процесса и резко повышает его эффективность.

Педагогика поддержки направлена на то, чтобы помочь ребенку познать самого себя, уловить свою уникальность и неповторимость, реализовать собственную индивидуальность, построить присущую только и исключительно ему одному траекторию жизненного пути и в соответствии с этим неповторимую траекторию образования. Сами цели воспитания и обучения ребенка в контексте педагогики поддержки корректируются по мере его развития и взросления, возникновения у него новых интересов и проблем, потребностей и способностей, изменения мотивов его поведения при все нарастающем участии ребенка в организации собственного образования, участии, которое становится все более осознанным, активным и самостоятельным.

В процессе поддерживающего образования воспитатель и воспитуемый оказываются *равноправными субъектами, сотворцами педагогического процесса*, а отношения между ними приобретают подлинно субъектно-субъектный характер.

Учитель выступает как субъект, потому что именно от него зависит, будет ли избрана рассматриваемая модель педагогического взаимодействия. При этом он должен быть изначально настроен на то, чтобы не стремиться подогнать ребенка под государственные стандарты, общественные или свои собственные представления о том, каким он должен стать, для чего и как его воспитывать и обучать. Педагог должен вполне осознанно стараться формировать представления о будущем образе ребенка, исходя из него самого, при его непременно активном, самостоятельном и все более возрастающем участии. То есть воспитатель должен не только способствовать развитию воспитан-

ника, но и вполне осознанно и целенаправленно развиваться и изменяться вместе с ним, формируя в ходе общения совместную траекторию движения по жизни в рамках образовательного процесса.

Педагогика поддержки принципиально противостоит традиционным педагогическим стереотипам. В ее рамках ребенок становится подлинным субъектом собственного развития, именно от его внутреннего мира, его потенциала, интересов и проблем зависят цель его образования и средства ее достижения. Ребенок превращается из средства достижения учебных и воспитательных целей наставника, что, по существу, задается парадигмами педагогики авторитета и педагогики манипуляции, в образовательную цель собственного развития, поддерживаемого наставником.

Педагогика авторитета, педагогика манипуляции и педагогика поддержки — это своего рода идеальные типы педагогического взаимодействия. В реальной жизни они тесно перепле-

таются друг с другом, сосуществуют в рамках педагогической действительности. Однако они позволяют типологизировать конкретные педагогические теории, системы, технологии, глубже понять их сущность и особенности.

---

### Литература

1. *Корнетов, Г. Б.* Педагогические парадигмы базовых моделей образования / Г. Б. Корнетов // Корнетов Г. Б., Лукацкий М. А. История педагогики : теоретическое введение : учеб. пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : АСОУ, 2015. — С. 324–414.
2. *Корнетов, Г. Б.* Парадигма педагогики авторитета / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. — 2003. — № 2. — С. 14–27.
3. *Корнетов, Г. Б.* Парадигма педагогики поддержки / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. — 2006. — № 2. — С. 39–48.
4. *Корнетов, Г. Б.* Педагогика манипуляции / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. — 2006. — № 1. — С. 46–58.