

**Леонид Иванович Боровиков,**  
главный редактор журнала «ВиДО»,  
профессор кафедры педагогики и психологии НИПКиПРО,  
кандидат педагогических наук

## ***О профессионально корректном использовании категории «подход» в методике воспитательной работы***

В последние годы при обсуждении проблем воспитательно-го характера — методологических, теоретических, методических, практических — чрезвычайно часто обращаются к категории «подход». На повестку дня стали выносить вопросы разработки и реализации целостного подхода в воспитании, подхода лично-ориентированного, системного, акмеологического, а также позиционного, авторского, событийного, средового, амбивалентного и др. Разнородные теоретические идеи и гипотезы в условиях известной содержательной расплывчатости понятия «подход» активно внедряются в российскую педагогическую действительность, заслоняя от живого практического ума работников «воспитательного фронта» суть происходящих в мире педагогических событий.

Серьезно вредит делу воспитания и излишняя наукообразность. Порой терминологическая изощренность доходит до высшей степени абсурдности. К примеру, в авторских образовательных программах педагогов дополнительного образования оказался такой термин как «системно-кибернетический подход»... Нелепостей подобного рода

можно привести великое множество. Но надо ли? Полезнее, думается, обратиться к непосредственному рассмотрению заявленной нами проблемы — выяснению вопроса о профессионально корректном использовании категории «подход» в современной российской методике воспитательной работы.

По нашему мнению, профессионально корректное применение термина «подход» связано с возможностью его адекватного проецирования в пространство следующих четырех основных сфер современного массового «педагогического производства»: методология воспитания, теория воспитания, методика воспитания, практика воспитания.

В чем выражается суть профессионально корректного употребления категории «подход»? Прежде всего, в возможности устранения выявившейся в сфере воспитания диспропорции между теоретико-методологическим и методико-практическим знанием. Конечно, активно разрабатываемые и внедряемые сегодня в воспитательную практику разнородные теоретико-методологические концепции и подходы в идеале не должны исключать права практических педагогических работников на

встречное движение — формулировку и распространение собственных методико-практических идей и даже теоретических подходов. Ведь еще К. Д. Ушинский утверждал: «Нет такого педагога-практика, который бы не имел своей, хотя крошечной, хотя туманной теории воспитания» [2, с. 141]. Такие практико-ориентированные теории, извлеченные из живого педагогического опыта, как раз и образуют пространство для создания вполне определенных — часто даже авторских — подходов в воспитании. Они не должны быть проигнорированы наукой, напротив, на них стоит обратить внимание педагогам-исследователям и методистам-практикам.

Оставим до времени многие актуальные вопросы теоретико-методологического содержания. Сосредоточим внимание на методико-практической стороне дела. Здесь, как показывает выполненный анализ, тоже нужна дифференциация категории «подход». Начнем с определения. По нашему мнению, практико-ориентированный подход в воспитании есть эмпирически скоординированная совокупность средств и способов логически последовательного разрешения тех или иных противоречий воспитательного характера. Понятно, что актуальные воспитательные задачи, возникающие и разрешаемые на практическом уровне, могут быть различного типа, а значит, можно подвергнуть дифференциальному анализу и весь массив существующих сегодня практико-ориентированных подходов в воспитании.

В своих аналитических рассуждениях мы исходим из того, что широ-

ко варьируемый сегодня диапазон методико-практических подходов должен иметь как минимум двухмерную шкалу дифференциации. С одной стороны, он должен иметь общеметодическую составляющую, в границах которой практический воспитательный опыт, вызревая, систематизируется и постепенно обретает признаки того или иного внешне выраженного методического подхода. Адресуется такой структурно оформившийся подход в подавляющем большинстве случаев всем без исключения педагогам-практикам. Не утрачивая своей тесной связи с живой воспитательной действительностью, тот или иной общеметодический подход, развиваясь, с течением времени все более освобождается от второстепенных деталей и подробностей и наконец фиксируется в сознании педагога, а возможно, и всего профессионального воспитательного сообщества педагогов-практиков каким-то особым, запоминающимся, терминологическим оборотом. С другой стороны, выполненный нами анализ творческого воспитательного опыта современных педагогов-практиков свидетельствует о наличии огромного количества частнометодического уровня. Они решают свою — частнометодическую — проблемно-целевую задачу, и педагоги-практики для иллюстрации своих взглядов, идей и убеждений, как правило, прибегают к особой, «внутрицеховой», даже сленговой терминологии. Ученые-исследователи, как правило, не признают факта наличия таких частнометодических подходов, а методисты-практики относят их к разря-

ду «недостаточно оформившихся» продуктов самостоятельной поисково-исследовательской деятельности педагога-воспитателя.

В деятельности начинающих практических педагогических работников всегда есть на первый взгляд почти неразличимые ростки только зарождающихся частно-методических идей и подходов. Работникам «научно-методического фронта» следует первыми обнаруживать факты интересного творческого методического замысла, причем, следует научиться анализировать такой пока еще «сырой» замысел с точки зрения перспективы и возможности его потенциального развития.

Общая логика развития профессионального воспитательного мастерства педагога-практика такова, что поначалу педагог набирается эмпирического опыта, шаг за шагом комплектуя свой особый арсенал путей, средств, форм и методов воспитания. Повзрослев и укрепившись в профессионально-личностном плане, он, как правило, приходит к созданию собственной системы воспитательной работы, включающей методико-воспитательные идеи и подходы, как позаимствованные, так и созданные самостоятельно.

По мере достижения высшего («акмеологического») уровня самореализации в профессии, педагог сталкивается с некоторыми типичными проблемами, требующими специального теоретико-методологического рассмотрения. Дело в том, что на этапе профессиональной зрелости педагогу-практику, сконцентрированному на вопросах воспитания, необходима трехмерная

дифференциация накопленных методико-воспитательных подходов. Такая дифференциация спонтанно осуществляется самим педагогом по параметрам «общего», «особенного» и «единичного». Но здесь, конечно же, допустима и экспертная диагностика.

Так, систематически анализируя в трехмерном диагностическом ключе сегодняшнюю массовую воспитательную практику, мы с огорчением должны констатировать, что общеметодические подходы (аспект «общего») и частнометодические подходы (аспект «особенного») составляют в большинстве своем основной объем реальных жизненно-практических приобретений педагога-воспитателя.

Аспект же «единичного», то есть индивидуальный, уникальный, самобытный, либо, как принято сегодня говорить, авторский подход, с течением времени оказывается заслоненным от большинства педагогов-практиков суетой каждодневных воспитательных буден. Недостаточно отчетливо видят его и работники методических служб образовательных учреждений. А ведь авторство — это выявленная индивидуальность педагога. Именно раскрывшаяся индивидуальность лежит в основе интенсивного развития высокого воспитательного профессионализма педагога-практика, для которого характерны личностная и социальная зрелость. Своеобразной визиткой высокого воспитательного профессионализма российских педагогов-практиков, на наш взгляд, и могли бы стать прошедшие многолетнюю апробацию авторские методические подходы в воспитании.