

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
(РИНХ)»

*На правах рукописи*



ГВАЛДИН Александр Юрьевич

**РАЗВИТИЕ ИДЕИ ДИАЛОГИЧНОСТИ ВОСПИТАНИЯ В НАСЛЕДИИ  
Я.КОРЧАКА И В.А.СУХОМЛИНСКОГО**

Специальность: 13.00.01 – Общая педагогика,  
история педагогики и образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**  
на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –  
доктор педагогических наук,  
доцент Т.Б.Оганян

Грозный – 2020

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБОСНОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ИДЕИ ДИАЛОГИЧНОСТИ ВОСПИТАНИЯ</b> .....	21
1.1. Теоретико-методологические характеристики феномена диалогичности воспитания.....	21
1.2. Признаки диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака.....	53
1.3. Преемственность признаков диалогичности воспитания в наследии В.А.Сухомлинского .....	73
<b>Выводы по главе 1</b> .....	96
<b>ГЛАВА II. ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДИАЛОГИЧНОСТИ ВОСПИТАНИЯ НА ОСНОВЕ НАСЛЕДИЯ Я.КОРЧАКА И В.А.СУХОМЛИНСКОГО</b> .....	101
2.1. Педагогические условия диалогичности воспитания в системе Я.Корчака.....	103
2.2. Педагогические условия диалогичности воспитания в системе В.А.Сухомлинского.....	118
2.3. Методические рекомендации по созданию педагогических условий диалогичности в современной воспитательной практике на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского.....	135
<b>Выводы по главе 2</b> .....	166
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	169
<b>СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ</b> .....	176
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	179
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	201

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** Современная отечественная педагогика находится в поиске парадигмы воспитания. Это связано с тем, что до сих пор в российском обществе не сформулирована ведущая воспитательная идея. Педагогическая наука и практика ищут оптимальный подход к воспитанию современного подрастающего поколения через изучение путей сближения, точек соприкосновения различных направлений педагогической мысли. После изменения политического строя в нашей стране в конце 20 века остро встал вопрос о создании новой воспитательной системы, для построения которой необходимо было пересмотреть реализуемые несколько десятилетий принципы воспитания. На наш взгляд, именно диалогичность воспитания может способствовать построению такой воспитательной системы, в основе которой лежат гуманистические традиции (Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, Е.Н. Шиянов), направленные на уважение чести и достоинства всех субъектов образовательного процесса, что регламентируется статьями 34,43,48 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [166].

В современных федеральных государственных образовательных стандартах общего образования в качестве значимых требований определены личностные результаты развития обучаемых. В связи с этим возникает необходимость расширения проблематики исследования структур субъектности детей в совокупности их ценностно-смысловых ориентиров. Поэтому значимым является изучение эффективных механизмов общения, одним из инструментов которого, не в полной мере рассмотренного исследователями, является диалог. Осуществление общения воспитанников и педагога в режиме диалога позволяет не только применить и актуализировать субъектный опыт развивающейся личности, но и расширить эмпирические познания участников посредством включения их в совместную творческую деятельность. В пространстве современной воспитательной практики данное положение актуализирует поиск новых форм и средств развития диалогичности в процессе педагогического взаимодействия, которые будут направлены на формирование ценностно-

смысловых ориентиров подрастающего поколения на основе собственного опыта, рассуждений и переживаний.

Необходимость изучения диалогичности воспитания обусловлена потребностью формирования одной из ведущих компетенций современного поколения – коммуникативной, суть, которой состоит в ориентации человека на позицию партнёрства, формировании у него открытости сознания и поведения, готовности к общению на равных, умения слушать, способности вызывать отклик на свои высказывания и действия, участвовать и принимать решения в коллективном обсуждении проблем, находить компромисс в конфликтных ситуациях. Не случайно коммуникативная компетенция представлена в стандартах всех уровней образования, начиная с дошкольного образования.

Ряд вопросов, затрагивающих рассмотрение таких основных принципов равноправного и успешного диалогического общения личности, как взаимопонимание, сопричастность, эмпатия, открытость, формирующих основу успешных диалогических отношений, не получили всестороннего освещения в теории и практике воспитания в условиях интенсивного развития новых информационных средств общения, «гаджетизации» общества в виртуальной среде. В качестве одной из причин низкого уровня развития диалогичности как важной составляющей социализации подрастающего поколения является феномен «клипового» сознания [113], проявляющийся в несформированности умений детей выражать свои мысли и чувства. В воспитании всё ещё сохраняется монологическая традиция, которая заключается в преобладании воздействующих, поучительных, манипулятивных признаков в отношениях «педагог-воспитанник». Информатизация общества способствовала развитию социальной закрытости личности, смене жизненных ценностей, что явилось одной из причин усиления негативных поведенческих тенденций: жестокости, непонимания, одиночества, изменения образа-Я в виртуальном общении и др. Анализ научных публикаций по исследуемой проблеме позволил выявить ряд противоречий в современной воспитательно-образовательной системе между необходимостью демократизации образования на принципах гуманизации и свободного личностного развития, и

отсутствием разработанного интегративного комплекса необходимых педагогических условий и способов воспитания, соответствующих потребностям современного российского социума. Такой основой, на наш взгляд, может стать диалогичность воспитания, которая позволит определить систему регуляторов гармонизации отношений между воспитанниками и педагогом, создающих условия для свободного развития личности средствами гуманистической направленности воспитательного процесса.

Вследствие реформирования и модернизации образовательной системы на рубеже XX-XXI столетий многие советские и мировые педагогические концепции незаслуженно оказались на периферии теории и практики воспитания. Сложилась ситуация некоторого замалчивания или игнорирования ценного наследия педагогов, имеющих отношение к государствам, с которыми в России сложились в настоящее время непростые отношения. Невостребованность этого наследия на родине этих педагогов зачастую пагубно сказывается на результатах воспитания подрастающего поколения в странах (в Украине, Польше), где возрождаются и культивируются настроения вражды и антигуманности. Так, оказался не исследован с позиций современных реалий потенциал диалогичности воспитания, содержащийся в педагогическом наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского. Востребованность идей Я.Корчака и В.А.Сухомлинского о диалогичности воспитания как внутри российского общества, так и за его пределами, может позволить, на наш взгляд, через использование их наследия найти пути международного диалога и сотрудничества с названными странами. Это позволяет говорить и о более далёких перспективах актуальности проводимого исследования. Можно предположить, что подрастающее поколение разных стран, воспитанное на актуализированных ценностях диалогичности воспитания Я.Корчака и В.А.Сухомлинского, быстрее сможет договориться. Гуманистические концепции Я.Корчака и В.А.Сухомлинского, в условиях демократической направленности современного общества, могут стать основой поиска новых форм, методов и средств формирования открытой, самостоятельной личности, способной к межкультурному диалогу. Несмотря на повышенный

интерес отечественной педагогической науки к проблеме гуманизации педагогического процесса, идея диалогичности воспитания в наследии Я. Корчака и В.А. Сухомлинского не нашла своего развития, достаточного для её широкой практической реализации. Об этом свидетельствуют результаты опроса, проведённого по проблеме данного исследования с педагогами системы общего и дополнительного образования. Из 200 опрошенных педагогов большая часть (126 человек) не смогли чётко определить педагогические условия, которые необходимо создать в образовательном учреждении для обеспечения диалогичности воспитания. Развитию концепции диалогичности воспитания, на наш взгляд, может способствовать современное осмысление педагогического наследия Я. Корчака и В.А. Сухомлинского, основные положения которого могут быть успешно использованы в воспитательной практике.

#### **Степень разработанности темы исследования.**

Философское осмысление проблемы диалогичности воспитания отражено в трудах М.М. Бахтина, В.С. Библера, М. Бубера, М.С. Кагана, Ю.М. Лотмана, М.К. Мамардашвили, О. Розенштока-Хюсси, Г.П. Щедровицкого.

В зарубежной педагогике в трудах Я.А.Коменского, Дж.Локка, Ж.-Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци данная проблема представлена в контексте идей о диалогической природе человека, необходимости диалога между педагогом и воспитанниками. Рассматриваемая проблема получила новое осмысление в трудах представителей «критической педагогики» – (И. Иллич, П. Фрейре) и «антипедагогического» течения (Е. Браунмюль, М. Винклер, М. Маннони, А. Миллер, Г. фон Шенебек). В современной зарубежной педагогической науке диалог рассматривается как одна из активно исследуемых проблем в контексте теорий мышления и обучения Р. Вегерифа, «построения знаний» К. Берейтера, М. Скардамалии, диалогического обучения А. Робина.

В отечественной педагогике диалог рассматривался как педагогическое средство в контексте различных подходов к воспитанию. В деятельностном подходе (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) диалог представлен в качестве инструмента порождения и понимания новообразований

личности. В личностно-ориентированном подходе (Е.В.Бондаревская, В.В. Сериков) диалог рассматривался как средство максимального раскрытия и развития субъектного опыта воспитанников. В гуманитарном подходе (Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская) диалог рассматривается как соавторство педагога и воспитанников, обращение к духовному опыту друг друга. Проблема диалогичности воспитания с позиции культурологического подхода отражена в научных трудах Е.П.Белозерцева, И.Ф.Исаева, Е.Н.Кролевецкой, М.И.Ситниковой, В.А.Сластенина, А.И.Умана. Этнопедагогический подход к проблеме диалога представлен в работах Р.А. Алихановой, Ш.М-Х. Арсалиева, И.В. Мухановой, Л.И. Редькиной, Н.Б. Ромаевой в контексте исследования процесса формирования межконфессиональной толерантности.

В психолого-педагогических теориях Б.С.Ананьева, А.А.Бодалёва, С.Л.Братченко, В.А.Кан-Калика, Г.А.Ковалёва, Я.Л.Коломинского, В.Н.Мясищева, А.В.Мудрика, Л.А.Петровской, А.С.Спиваковской диалог является основой педагогического общения. Возможности использования диалога в формировании культуры межличностного общения будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки обоснованы в исследованиях А.В. Глузмана, Н.А. Глузман, Н.В. Горбуновой.

Новый виток развития рассматриваемая идея получила в научной школе «педагогики взаимодействий» Е.В.Коротаевой, теории диалогического обучения и воспитания А.А.Марголиса, В.В.Рубцова, М.В.Телегина, которые, обогатив теоретическими положениями, содержание феномена диалогичности воспитания, предложили новые формы диалогического взаимодействия.

В современной педагогической теории и практике разрабатываются новые концепции, основанные на диалогичности воспитания, но не используются уже доказавшие свою эффективность педагогические разработки XX века, обладающие актуальным воспитательным потенциалом. В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» приоритетным направлением является обновление содержания воспитания, внедрение форм и методов, основанных на примерах успешного педагогического опыта и

способствующих эффективной реализации воспитательной программы федеральных государственных образовательных стандартов [142]. В настоящее время не востребованными в полной мере оказались содержательная и процессуальная сторона диалогичности воспитания, представленные в педагогическом наследии гуманистов Я.Корчака и В.А.Сухомлинского. Несмотря на то, что в трудах Я.Корчака и В.А.Сухомлинского не встречается термин «диалогичность воспитания», анализ их педагогического наследия позволяет обнаружить сходство теоретических позиций, подкрепляемых практическим опытом этих педагогов, направленным на построение эффективного воспитательного диалога. Тот факт, что Я. Корчак и В.А. Сухомлинский являлись современниками и одновременно сторонниками гуманистической парадигмы образования в сложных исторических условиях, позволяет предпринять попытку рассмотрения их идей о диалогичности воспитания в качестве взаимодополняющих, интегрировать их представления в единый комплекс. Осмысление педагогического наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского позволяет наполнить новым содержанием понятия «диалогичность воспитания», «воспитательный диалог».

Исследовательский поиск показал, что педагогическое наследие Я. Корчака и В.А.Сухомлинского подвергалось теоретическому анализу и практикоориентированному осмыслению. Исследования педагогического наследия Я. Корчака проводились в контексте проблем гуманизации воспитания (Р.А. Валеева – 1997, Й. Гайда – 2004, И.Д. Демакова – 2000, Л.А. Рыбакова – 2009, В.С. Ханенко – 1997); социального воспитания (Н.В. Ушакова – 2012); интеграционной среды (А.В. Шипова – 2014, Н.С. Чагина – 2008); детского самоуправления (Т.В. Забута – 1997). Применение педагогической системы Я. Корчака в отечественном образовании исследовалось К.Е. Сумнительным (2008). Примечательно, что на уровне диссертационных исследований педагогическое наследие Я. Корчака остаётся малоизученным.

В педагогическом наследии В.А.Сухомлинского объектом внимания учёных, как в советский, так и в постсоветский период, являлись различные



аспекты. Значимая часть исследований, анализирующих проблематику наследия В.А.Сухомлинского, проводилась в последние два десятилетия. Так, содержательный анализ гуманистических воззрений педагога, идеи всестороннего развития личности представлены в трудах М.В.Богуславского (1986), И.И.Будевой (1996), Е.В.Кадзуковой (2005), М.И.Мухина (1995), Е.Ю.Титовой (2004). Взгляды В.А.Сухомлинского на проблемы культуры педагогической деятельности нашли отражение в работах К.М.Гончаровой (2006), Н.М.Науменко (2007), Л.Л.Подольной (1993). Содержание, принципы дидактической системы В.А.Сухомлинского стали предметом исследования Т.В.Челпаченко (2012). Наследие ученого рассматривалось в контексте проблем нравственного (А.М.Аллагулов – 2004, Г.И.Биушкин – 2007, В.А.Сахаров – 1998); гражданского (Л.Р.Аванесян – 2012); умственного (П.Н.Даньшов – 2008); экологического (С.А.Ускова – 1995) воспитания. Теоретические представления В.А.Сухомлинского в области педагогической антропологии отражены в работе И.А.Старцевой (2002). Взгляды В.А.Сухомлинского на проблемы родительской педагогики, ценности семейного воспитания проанализированы в работах А.Я.Поповой (1988), О.С.Тимофеевой (2005), З.С.Шитиковой (2008). Сопоставлению педагогических концепций Я. Корчака и В.А. Сухомлинского посвящена работа В.Н. Кушнир (2004). Проведённый нами анализ исследований педагогического наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского показал, что в педагогической науке оно не изучалось с точки зрения диалогичности воспитания. Между тем, диалог – это основа их систем.

Обоснование актуальности темы диссертационного исследования, проведённый анализ степени её изученности позволил обнаружить следующие противоречия:

- между признанием необходимости использования диалога в гуманизации современной воспитательной практики, наличием различных методологических подходов к пониманию диалогичности воспитания и отсутствием теоретического обоснования содержания понятий «воспитательный диалог», «диалогичность воспитания»;

- между объективной потребностью использования воспитательного диалога в педагогической практике и недостаточным применением идей педагогического наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского для формирования и развития диалогичности;

- между существующими в педагогическом наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского идеями о педагогических условиях реализации диалогичности воспитания в педагогическом процессе и отсутствием исследований, интегрирующих универсальное использование их эвристического потенциала в современной воспитательной теории и практике с целью дальнейшего развития идей диалогичности воспитания.

Вышеизложенные противоречия определили проблему исследования: какие признаки, идеи и педагогические условия диалогичности воспитания нашли отражение в педагогическом наследии Я. Корчака и В.А. Сухомлинского и являются актуальными для применения в современной воспитательной практике.

**Цель исследования:** комплексное изучение феномена диалогичности воспитания в педагогическом наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского; научно-теоретическое обоснование перспектив развития идей о диалогичности воспитания, актуальных для современной практики.

**Объект исследования:** педагогическое наследие Я.Корчака и В.А.Сухомлинского.

**Предмет исследования:** феномен диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского.

**Задачи исследования:**

1. Дать теоретическое обоснование содержанию понятий «диалогичность воспитания», «воспитательный диалог».

2. Выявить признаки диалогичности воспитания в педагогическом наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского, обосновать их преемственность.

3. Определить и обосновать процесс формирования, развития и совершенствования идеи диалогичности воспитания посредством систематизации интеграции в единый комплекс педагогических условий её реализации,

выявленных на основе содержащихся в педагогическом наследии Я. Корчака и В.А. Сухомлинского её признаков, которые могут быть интегрированы в современном воспитательном пространстве.

4. Разработать актуальные для современной воспитательной практики методические рекомендации по созданию педагогических условий обеспечения диалогичности воспитания на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского.

Методологическую основу исследования составили:

на философском уровне:

– философские концепции диалога (М.М.Бахтин, В.С.Библер, М.Бубер, М.С.Каган, Ю.М.Лотман, М.Мунье);

на общенаучном уровне:

– деятельностный подход (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев, А.Н. Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, В.А.Сластенин и др.);

– психолого-педагогические концепции диалога как основы междисциплинарного подхода к феномену диалогичности воспитания (Б.С.Ананьев, А.А.Бодалёв, С.Л.Братченко, В.А.Кан-Калик, Г.А.Ковалёв, Я.Л.Коломинский, А.В.Мудрик, В.Н.Мясищев, Л.А.Петровская, А.С.Спиваковская);

– культурологический подход (Е.П.Белозерцев, И.Ф.Исаев, Е.Н.Кролевецкая, М.И.Ситникова, В.А.Сластенин, А.И.Уман), рассматривающий диалогичность воспитания через призму категории культуры;

на конкретно-научном уровне:

– методология педагогического исследования;

– педагогические концепции Я.Корчака и В.А.Сухомлинского.

Теоретическая основа исследования:

- педагогические идеи Я.Корчака и В.А.Сухомлинского;

- исследования педагогического наследия В.А.Сухомлинского (М.В. Богуславский, И.И.Буева, Е.В.Кадзукова, М.И.Мухин, С.Л.Соловейчик Е.Ю.Титова и др.);

- исследования педагогического наследия Я.Корчака (Р.А.Валеева, И.Д.Демакова, С.В.Денисюк, Т.В.Забута, Б.В.Куприянов, А.Левин, Л.А.Рыбакова, А.Соболевска, В.С.Ханенко, А.В.Шипова и др.).

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений использовались следующие методы исследования: теоретический анализ выполненных ранее диссертационных исследований, историко-генетический анализ трудов отечественных и зарубежных педагогов с целью изучения сущности исследуемой проблемы; комплексный анализ и синтез философского, психологического, педагогического знания – для определения понятийного аппарата исследования; контент-анализ, биографический метод, изучение, сравнение педагогического наследия Я. Корчака и В.А. Сухомлинского – для выявления признаков диалогичности воспитания в наследии педагогов, обоснования их преемственности и возможности интеграции; изучение и анализ нормативных документов, образовательных стандартов, программ; изучение и обобщение передового педагогического опыта – для разработки методических рекомендаций с целью создания педагогических условий обеспечения диалогичности воспитания, актуальных для современной воспитательной практики.

Источниковая база исследования. Данная диссертационная работа выполнена на базе различных источников, которые можно условно разделить на несколько групп:

1. Труды Я. Корчака, которые послужили основным источником исследования диалогичности воспитания его педагогического наследия: «Воспитательные моменты», «Дневник», «Дети Библии», «Как любить ребенка», «Когда я снова стану маленьким», «Король Матиуш Первый», «Лето в Михалувке», «Наедине с Богом», «Правила жизни», «Педагогическая публицистика», «Право ребенка на уважение», «Слава», «Шуточная педагогика».

2. Труды, составляющие наследие В.А. Сухомлинского, которые послужили основным источником исследования диалогичности воспитания: «Как воспитать настоящего человека», «Книга о совести», «Павлышская средняя

школа», «Письма к сыну», «Разговор с молодым директором школы», «Родительская педагогика», «Рождение гражданина», «Сердце отдаю детям», «Сто советов учителю», «Хрестоматия по этике».

3. В качестве основных источников исследования использовались публицистические и научные работы советских, российских и зарубежных авторов, занимавшихся исследованием педагогического наследия Я. Корчака и В.А. Сухомлинского; диссертации, монографии и статьи, затрагивающие проблемы развития отечественного образования в исследуемый период.

4. Философские и психолого-педагогические источники включают в себя труды, исследования выдающихся философов, педагогов, мыслителей, которые в своих работах основное внимание уделяли проблеме диалогичности воспитания и воспитательного диалога.

5. Официальные государственные документы в сфере образования Российской Федерации.

Исследование проводилось поэтапно:

Первый этап – проблемно-поисковый (2015 – 2016) – определение проблемного поля исследования на основе изучения теоретических источников, формулировка темы, составление библиографии, формулировка научного аппарата, разработка плана исследования, обоснование актуальности, степени изученности темы, проведение опросов педагогов.

Второй этап – аналитический (2016 – 2017) – изучение философских и психолого-педагогических концепций диалога, контент-анализ трудов В.А. Сухомлинского, Я.Корчака на предмет выявления признаков диалогичности воспитания.

Третий этап – сравнительно-обобщающий (2017 – 2018) – сравнение и установление преемственных связей признаков диалогичности воспитания в педагогическом наследии Я. Корчака и В.А. Сухомлинского, определение педагогических условий её реализации, разработка актуальных для современной воспитательной практики методических рекомендаций по созданию педагогических условий диалогичности воспитания; разработка спецкурса для

педагогов; обобщение результатов диссертационного исследования, формулировка выводов, уточнение научного аппарата, структуры исследования, его апробация, обсуждение результатов исследования на кафедре и оформление материалов.

Четвертый этап – корректировочно-завершающий (2018 – 2020) – корректировка текста и выводов, оформление исследования в соответствии с требованиями ВАК, дальнейшее внедрение результатов исследования и их публикация.

Научная новизна исследования:

- выявлены актуальные для современной воспитательной практики признаки диалогичности воспитания в педагогическом наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского;

- установлена преемственная связь актуальных для современной воспитательной практики признаков диалогичности воспитания в педагогическом наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского;

- определен и обоснован актуальный для современной воспитательной практики интегрированный комплекс педагогических условий диалогичности воспитания на основе педагогического наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского.

Теоретическая значимость результатов исследования:

- дополнено и уточнено содержание понятий «диалогичность воспитания», «воспитательный диалог» на основе анализа признаков диалогичности воспитания в педагогическом наследии Я. Корчака и В.А. Сухомлинского;

- установлено содержание понятий «диалогичность воспитания», «воспитательный диалог»;

- обогащена теория общей педагогики выявлением и установлением преемственности признаков диалогичности воспитания в педагогическом наследии Я. Корчака и В.А. Сухомлинского и обоснованием на их основе актуальных для современной воспитательной практики педагогических условий её реализации;

- определен на основе сравнительного анализа педагогического наследия Я. Корчака и В.А. Сухомлинского интегрированный комплекс педагогических условий обеспечения диалогичности в современной воспитательной практике (герменевтических, личностно-педагогических, коммуникативных, организационно-педагогических), обеспечивающий системность, универсальность его использованию.

Практическая значимость исследования:

- выработаны методические рекомендации по созданию педагогических условий диалогичности воспитания в современной воспитательной практике на основе анализа наследия Я. Корчака и В.А. Сухомлинского;

- представленные в исследовании материалы могут быть использованы при создании учебных пособий по педагогике и истории педагогики, теории и методике воспитания, разработке программ спецкурсов для студентов педагогических вузов и колледжей;

- результаты исследования могут быть использованы в учебно-воспитательном процессе дошкольных учреждений, общеобразовательных школ, в системе подготовки педагогов и повышения квалификации педагогических кадров;

- положения исследования могут помочь различным социальным институтам в воспитании подрастающего поколения в духе взаимопонимания, взаимоуважения, толерантности, что является особенно необходимым в текущих социально-политических условиях, организации межнационального диалога, направленного на осуществление сотрудничества представителей разных народов и культур, предотвращения проявлений экстремизма и межнациональных конфликтов.

Достоверность и надежность полученных результатов обеспечена теоретической обоснованностью основных положений исследования и выводов; непротиворечивостью исходных теоретических оснований; опорой на труды признанных в науке педагогов Я.Корчака и В.А.Сухомлинского, междисциплинарным подходом к исследуемой проблеме; использованием

комплекса взаимодополняющих теоретических методов, адекватных сущности исследуемого объекта, предмету, цели и задачам исследования, взаимосвязанностью исследовательских процедур на разных этапах изучения заявленной проблемы.

Личный вклад соискателя состоит в анализе исходных теоретических положений исследуемой проблемы; уточнении понятий «диалогичность воспитания» и «воспитательный диалог»; интеграции педагогических условий диалогичности воспитания в единый комплекс; разработке методических рекомендаций по созданию педагогических условий диалогичности в современной воспитательной практике на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского, спецкурса «Теоретико-методические аспекты диалогичности воспитания», воспитательных диалогов для дошкольников и школьников; подготовке публикаций по выполненной работе.

Положения, выносимые на защиту:

1. Диалогичность воспитания определяется как феномен воспитания, который характеризуется: ориентацией на личность воспитанника в построении содержания, выборе методов и форм воспитательного процесса; выстраиванием бытийных, ценностно-значимых отношений в системе «педагог-воспитанник» на основе духовной общности и совместной творческой деятельности; направленностью педагога на понимание личности отдельного воспитанника и мира детства в целом; умением педагога конструировать и использовать разные виды воспитательного диалога; созданием возможностей для воспитанников формировать собственную ценностно-смысловую модель мира.

Воспитательный диалог – многовариативный, многовекторный метод использования невербальных и вербальных способов коммуникации, различной информации в качестве механизмов и содержания решения субъектами задач воспитания. Признаки многовариативности, многовекторности подтверждаются в наследии Я.Корчака, В.А.Сухомлинского видами воспитательных диалогов, преемственная связь которых позволила объединить их в общую систему, представленную следующими группами: диалоги разновозрастных субъектов;



диалоги воспитанников; диалоги педагогов. Многообразие видов воспитательного диалога определяется внутри указанных групп признаками содержания и форм их ведения.

Понятие диалогичность воспитания не тождественно понятию воспитательный диалог. Диалогичность воспитания шире воспитательного диалога и выходит за его рамки. Воспитательный диалог представляет собой метод обеспечения диалогичности процесса воспитания.

2. Признаки диалогичности воспитания, выделенные в педагогическом наследии Я.Корчака, находят своё преемственное развитие, конкретизацию и дополнение в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского:

- признак диалогичности воспитания в педагогическом наследии Я. Корчака – уважение личности и прав воспитанников конкретизирован в системе В.А. Сухомлинского требованием к отсутствию шаблонов и алгоритмов в воспитании, предоставления свободы мысли воспитанникам, права на своё мнение, даже ошибочное;

- заложенное в наследии Я. Корчака познание педагогом детского мироощущения углублено в наследии В.А. Сухомлинского необходимостью понимания педагогом мировидения воспитанника;

- признак проявления субъектности воспитанниками, выделенный в наследии Я. Корчака, конкретизирован признанием наличия и стимулирования внутриличностного диалога, творчества воспитанника в наследии В.А. Сухомлинского;

- установление обратной связи педагогов и воспитанников в наследии Я. Корчака расширено В.А. Сухомлинским в рассмотрении отражения ценностей в переживаниях воспитанников, наличия Другого и создания постоянного ощущения у воспитанника его присутствия;

- многообразие способов ведения диалога, его открытость в наследии Я. Корчака коррелирует с внутренней и внешней диалогичностью среды коллектива, способствует достижению в нем душевного равновесия воспитанников в наследии В.А. Сухомлинского;

- партнёрство и со-деятельность педагога и воспитанников в наследии Я. Корчака распространено на общее бытие педагога и воспитанника в наследии В.А. Сухомлинского.

3. Преемственность признаков диалогичности воспитания в педагогическом наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского позволила разработать интегрированный комплекс актуальных для современной воспитательной практики педагогических условий её обеспечения, представленный следующими группами:

Герменевтические: изучение педагогами личности воспитанника; стремление педагога к исследовательской позиции; исследование детства как педагогического феномена.

Личностно-педагогические: установление педагогами обоюдно доверительных отношений с воспитанниками; индивидуализация воспитательного процесса; стимулирование стремления воспитанника к нравственному идеалу; установка педагога на сотрудничество, договорные отношения с воспитанниками.

- коммуникативные: установление оптимальной дистанции в отношениях педагог-воспитанник; усиление эмоционально-эмпатийной стороны общения; обеспечение взаимодействия всех субъектов воспитательного процесса (педагогов, воспитанников, родителей), осуществление между ними обратной связи; моделирование для воспитанников внешних и внутренних речевых ситуаций;

- организационно-педагогические: создание диалогической воспитательной среды; организация педагогом духовного общения с воспитанниками; планирование жизнедеятельности воспитанников, направленной на формирование у них самостоятельной активности; организация со-бытийных ситуаций; моделирование ситуаций научного диалога в педагогическом коллективе.

4. Методические рекомендации по созданию педагогических условий диалогичности воспитания на основе наследия Я. Корчака и В.А. Сухомлинского определяются логикой проведенного исследования: от изучения педагогического

наследия Я. Корчака и В.А. Сухомлинского к выделению в каждой концепции признаков диалогичности воспитания и видов воспитательного диалога; установлению их преемственности; определению и обоснованию на их основе педагогических условий; интеграции их в единый комплекс, реализуемый в системе воспитательных диалогов. Данные рекомендации являются актуальными и перспективными для современной воспитательной практики. На их основе может быть расширено описание способов создания выявленных в исследовании педагогических условий диалогичности воспитания, повышения готовности педагогов к моделированию ситуаций диалога на основе спецкурса «Теоретико-методические аспекты диалогичности воспитания», рассмотрения примерных алгоритмов проведения воспитательных диалогов, раскрывающих возможности предлагаемого комплекса педагогических условий диалогичности воспитания в процессе работы с воспитанниками на разных уровнях образования.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные результаты исследования обсуждались на научно-практических конференциях: международных – «Педагогическое мастерство» (Москва, 2015); «Наука и общество в эпоху технологий и коммуникаций» (Москва, 2015); «Интеллектуальный потенциал XXI века» (Прага, 2016); «Научные перспективы XXI века» (Уфа, 2016); «Образовательная среда» (Чебоксары, 2016); «Психология и педагогика: достижения и тенденции развития» (Пенза, 2016); «Современная педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации» (Пенза, 2016); «Наука, образование, инновации: апробация результатов исследований» (Нефтекамск, 2018); «Учитель в системе современного антропологического знания» (Ставрополь, 2017); «Инновационные преобразования в сфере физической культуры, спорта и туризма» (Новомихайловский, 2016, 2017); всероссийских – «Актуальные проблемы современной педагогической науки: взгляд молодых исследователей» (Арзамас, 2018); «Физическая культура, спорт и туризм в высшем образовании» (Ростов-на-Дону, 2016, 2017); межрегиональной – «Перспективы инновационного развития сферы обращения в современной России» (Ростов-на-Дону, 2016, 2017).

Материалы диссертационного исследования опубликованы в рецензируемых научных журналах, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных научных результатов диссертации на соискание ученой степени кандидата наук: «Дошкольное воспитание» (2017), «Вестник Череповецкого государственного университета» (2017), «Известия Волгоградского государственного педагогического университета» (2019). Опубликовано статья в журнале «Перспективы науки и образования» (2019), включенном в базу данных Scopus.

Результаты исследования представлены в монографиях «Инновационные процессы в науке, экономике и образовании: теория, методология, практика» (Пенза, 2017), «Диалогичность воспитания в наследии педагогов-гуманистов» (Ростов-на-Дону, 2019).

**Структура и содержание диссертационного исследования.** Диссертационное исследование изложено на 229 страницах, представлено введением, двумя главами, заключением, словарем терминов, списком литературы, насчитывающим 219 источников, 4 приложениями.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБОСНОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ИДЕИ ДИАЛОГИЧНОСТИ ВОСПИТАНИЯ

## 1.1. Теоретико-методологические характеристики феномена диалогичности воспитания

Для теоретического обоснования содержания понятий «диалогичность воспитания», «воспитательный диалог», которое определило формулировку первой задачи предпринятого исследования, необходимо разобраться в их этимологии, степени изученности различными областями знания, связи с исходными и производными терминами, используемыми при изучении заявленной проблемы, уточнить их педагогический смысл. Изучение литературы по исследуемой теме дало нам ясно понять, что решение первой задачи исследования невозможно без обращения к понятиям «диалогичность», «диалог». Данные понятия, как и «диалогичность воспитания», были объектом изучения философии, филологии, психологии, педагогики. Это объясняет использование комплексного междисциплинарного подхода к феномену диалогичности воспитания, который даёт возможность рассматривать последний во всех проявлениях, с разных точек зрения, обнажая все его грани.

В связи с тем, что объектом данного исследования является диалогичность как характеристика воспитания, необходимо раскрыть сущность понятий «воспитание», «воспитанник», которая находит отражение в исследованиях Е.В.Бондаревской [19], А.С.Воронина [27], В.А.Сластенина [118], Н.Е.Щурковой [180] и других ученых. Воспитание в широком педагогическом смысле рассматривается как общественное явление, как воздействие общества на личность [118]. Воспитание в узком педагогическом смысле рассматривается как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса [118].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» воспитание определяется как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе

социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил, и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [166]. В данном определении подчёркивается личностно-ориентированный подход к воспитанию, а также духовно-ценностная направленность его содержания.

Н.Е.Щуркова даёт следующую трактовку термину «воспитание»: Воспитание – целенаправленный, профессионально организованный процесс вхождения ребёнка вместе с педагогом в контекст современной культуры; организованная совместная деятельность педагога и детей по овладению достижениями культуры [180]. В определении воспитания Н.Е.Щурковой исключена полностью воздействующая позиция педагога, а потому сам процесс воспитания приобретает новое сущностное значение – совместное восхождение педагога и воспитанника к культуре.

Е.В.Бондаревская под воспитанием понимает процесс педагогической помощи ребёнку в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации, в жизненном самоопределении [19]. Е.В.Бондаревская заменяет «воздействие» на «помощь», подчёркивая отношение к ребёнку как субъекту, активному преобразователю собственной жизни, который способен к самостоятельному выбору в принятии решений, личностному саморазвитию.

Рассматривая феномен диалогичности воспитания, мы имеем в виду в качестве субъектов этого процесса детей, педагогов и родителей. Обращаясь к воспитанию в широком педагогическом контексте, субъектов, на которых распространяется этот процесс, в данном исследовании, мы называем воспитанниками, понимая под ними, в первую очередь, детей, на которых направлено воспитательное влияние. За основу мы берем определение А.С.Воронина, согласно которому воспитанник – это человек, выступающий: с одной стороны, объектом воспитательного взаимодействия с определенным лицом (учитель, воспитатель, родитель) и (или) собственным социальным окружением (семья, творческий или учебный коллектив); с другой стороны, субъектом самовоспитания, которому принадлежит активная роль в

формировании своих личностных качеств [27]. Поскольку в качестве ключевой характеристики воспитания в нашем исследовании является феномен «диалогичности» обратимся к его анализу, понимая, что обозначающий его термин является производным от понятия «диалог».

В философии к феномену диалога обращались Сократ, М.М.Бахтин, М.Бубер, Дж.Дьюи, Э.Мунье. Первый образец ведения диалога, который и поныне признаётся непревзойдённым педагогическим способом, дал миру греческий философ Сократ. Диалог имел место в Древней Греции и до него. В мусических школах дети афинских граждан под руководством учителей-философов изучали поэмы Гомера и басни Эзопа, трагедии Эсхила и комедии Аристофана, пытались их осмыслить путём спора с учителями. Философы отвечали на вопросы учеников, комментировали те или иные позиции, всерьёз вели беседы с детьми о превратности человеческой судьбы, о долге, морали, гражданственности, любви, счастье, дружбе. Невозможно не согласиться с М.В.Телегиным в том, что сократический диалог помимо поиска истины преследовал также и сугубо педагогическую, воспитательную и учебную цель: помочь собеседникам «отделить фантазии и лживость в молодых душах от вещей здоровых и реальных», «узреть свет истины, отражённый их собственной душой» [154, с.6]. По своей сути диалог Сократа представлял собой метод приобретения знаний и личностных смыслов с помощью общения и глубокой рефлексии.

Теоретический вклад в понимание диалогичности воспитания внёс американский философ, педагог и психолог Дж.Дьюи. Он критиковал антигуманность современного ему школьного образа жизни, в котором детям отводилась пассивная роль потребителей. Дж.Дьюи ставил во главу педагогического процесса индивидуальность воспитанника, провозглашая принцип педоцентризма [49]. Педагог, учитывая индивидуальность каждого воспитанника, по мнению Дж.Дьюи должен помочь её самовыражению путём знакомства с его внутренним миром: «Его силы должны быть выявлены, его интересы должны быть осуществлены» [50]. Основой такой модели воспитательного процесса являются субъект-субъектные отношения через диалог

педагога и воспитанника. Главной целью воспитания в контексте педоцентрического подхода является развитие личности воспитанника. Именно личность выступает системообразующим фактором при организации воспитательного процесса. Дьюи выразил сущность воспитания следующим положением: «Истинное воспитание, не есть что-то налагаемое извне, а рост, развитие свойств и способностей, с которыми человек появляется на свет» [51, с. 6].

Проблема диалога, диалогичности воспитания начала активно прорабатываться в первой половине XX века. Появились фундаментальные труды, которые способствовали дальнейшему развитию «диалогической педагогики»: философские работы «Я и Ты» М.Бубера, «Проблемы творчества Достоевского» М.М.Бахтина, «Время и Другой» Э.Левинаса; психологический труд «Мышление и речь» Л.С.Выготского.

В философии XX века значительный вклад в трактовку феномена диалога, в создание теории диалога внесли М.Бубер [21;22] и М.М.Бахтин [11]. Они подчёркивали важность понимания уникальности природы человеческого диалога, диалогичности природы личности. В философии экзистенциализма XX века на первое место вышла проблема отчужденности, одиночества человека. Философы видели два противоположных пути решения этой проблемы:

1. Уход человека в себя, уединение – индивидуализм.
2. Переход человека в некую социальную группу – коллективизм.

М.Бубер в отличие от других экзистенциалистов – Ж.-П.Сартра, М.Хайдеггера, которые изолировали человека, оставляя его наедине с самим собой, с миром, обратился к проблеме межличностных отношений. Он отверг два предложенных пути, поскольку, по его мнению, в изоляции и в безличном коллективе, стирающем индивидуальность, преодолеть отчуждённость человек не способен. М.Бубер решал проблему отношений Я–Другой, предпочитая традиционным монологическим концепциям философии познания диалогическую. Он предложил третий путь, в котором в основе человеческого существования лежат отношения Я-Ты [37].



М.Бубер критиковал сложившиеся традиционные положения о том, что бытие человека следует понимать, как бытие чисто индивидуальное, изолированное от социальных связей. Мы разделяем его мысль о том, что сущность человека можно обнаружить только в диалогических Я–Ты отношениях с другим человеком, которые принципиально отличаются от монологических, познавательных, утилитарных отношений Я–Оно [37].

В представлении М.Бубера диалог – это не только речевое общение, а способ совместного бытия людей. Диалог больше, чем просто общение и представляет собой отношение людей друг к другу. Коммуникация между людьми может происходить и без слов. Но в любом случае важным её условием является «взаимная направленность внутреннего действия», которая подразумевает открытую обращенность участников диалога друг к другу и стремление к взаимопониманию. По мнению М.Бубера, понимание возникает там, где встречаются два сознания. Понимание возможно лишь при существовании другого, понимающего сознания. Диалог осуществляется только между личностями, но личность возникает в диалоге. Человек возникает лишь из отношения Я–Ты. Именно в нём он проявляет себя как личность и осознаёт себя как субъектность.

М.Бубер в книге «Я и Ты» выделил два подхода к бытию, к миру [22]. Первый подход – рационалистически-сциентистский, который также назывался им «функциональным», «ориентирующим», предполагает, что мир для человека представляется скоплением предметов и орудий, которые могут использоваться им для определённых целей. Такой подход позволяет ориентироваться человеку в мире вещей, предметов, определяя каждому предмету его место среди других, помещая его в то или иное пространство и время, те или иные причинно-следственные связи.

Второй подход М.Бубера к бытию получил также несколько названий: «диалогический», «актуализирующий», «встречающий», «личностный» [22]. Как мы видим из названия, второй подход выстраивает другое отношение Я–Ты, отличное от Я–Оно, тем, что, обращаясь к Ты, мы выделяем его из мира вещей.

Тем самым, тот же предмет, та же реальность, которая присутствовала в отношениях Я–Оно, воспринимается как личность посредством вступления с ней в онтологический диалог. Этим положением М.Бубер отличается от других философов-экзистенциалистов, предлагая би-субъектную коммуникацию, в которой оба участника диалога являются равноправными субъектами. В диалогических отношениях Я – Ты индивид видит в Другом свою инаковость и стремится познать внутренний мир Другого, преодолевая свою отчужденность [39]. Необходимым условием диалога М.Бубер считал «взаимную направленность внутреннего действия» – открытость и обращенность друг к другу участников диалога.

Фундаментальные теоретические положения о сущности диалога находим в работах М.М.Бахтина. Он утверждал, что диалог есть всеобщая основа человеческого взаимопонимания: «Диалогические отношения... – это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь, все отношения и проявления человеческой жизни, вообще всё, что имеет смысл и значение ... Где начинается сознание, там ... начинается и диалог» [2, с.113]. Его теория диалога многоаспектна, так как опирается на положения философии, литературоведения, теории культуры. Как и М.Бубер, М.М.Бахтин считал, что вне диалога личность не существует и только в диалоге может быть достигнуто её адекватное понимание. Такой «диалог личностей» должен быть основан на равноправии и взаимности, где каждый имеет своё суверенное и полноценное «Я» и согласие со своим миром. Межличностный диалог отличается от монолога, прежде всего, особого рода отношениями между собеседниками. Для Бахтина диалог выступает особой формой взаимодействия между равноправными и равнозначными сознаниями [11]. И действительно основой глубинного контакта является эмоциональное сопереживание, постижение внутреннего мира друг друга, что создаёт общее единое пространство, где пересекаются индивидуальные переживания. М.М.Бахтин, считал, что человек имеет онтологическую потребность в Другом, и диалог является той единственной реальностью, в которой он может раскрыться для Другого и для самого себя [11].

В понимании диалога М.Бубером [21;22] и М.М.Бахтиным [11] мы видим следующие общие положения, которые определили методологическую основу данного исследования:

1. Диалог имеет универсальное значение, является основой бытия и само бытие диалогично.
2. Диалог – это отношения, в которых важным условием является открытость.
3. В основе диалога – два понимающих друг друга сознания.
4. Человек в диалоге – это субъект обращения.

К представителям диалоговой философии, имеющим общие положения с концепциями М.Бубера и М.М.Бахтина, можно отнести французского философа Эммануэля Мунье, который пошёл дальше и рассматривал диалог как способ проявления субъектности в воспитании. Это было вызвано тем, что кризис человеческих взаимоотношений в XX веке требовал пересмотра установок воспитания. Э.Мунье в качестве главенствующей установки воспитания провозгласил рассмотрение человека как субъекта воспитательного процесса, свободно развивающуюся личность [94]. Это нашло отражение в его концепции персонализма. Э.Мунье так объяснял значение воспитания с точки зрения персоналистического подхода: «Институту воспитания персонализм придаёт первостепенное значение... Воспитание в своей сущности не нацелено ни на то, чтобы сформировать гражданина, ни на овладение определённой профессией, ни на создание какого-либо социального персонажа...Его миссия состоит в том, чтобы пробудить в человеке личность, чтобы он был способен вступать в жизнь и действовать как личность» [94, с.322].

Личность обладает диалогическим восприятием, т.е. представляет себя только в коммуникации с «Другим». Эта мысль прослеживается как у М.Бубера, М.М.Бахтина, так и Э.Мунье, который утверждал, что личность – «единственная во Вселенной реальность способная на подлинную коммуникацию, она одна живёт своей открытостью «другому», и даже в «другом», она устремлена к миру и существует в мире...» [95].

Рассмотренные идеи М.Бубера, М.М.Бахтина, Э.Мунье оказали огромное влияние на современное философское понимание «диалога», «диалогических отношений», позволившее переосмыслить механизмы проектирования педагогического процесса. Поднятая М.Бубером, М.М.Бахтиным проблема межличностного взаимодействия помогла по-иному выстроить педагогический процесс и педагогическое взаимодействие: взглянуть на воспитанника, выражаясь языком М.Бубера, с точки зрения «Ты», а не «Оно», т.е. признать воспитанника субъектом диалога. Воспитание в современных педагогических концепциях понимается как совместное бытие педагога и воспитанников, основой которого выступают диалогические отношения. Именно эту фундаментальную идею закладывает философский подход [11;21;94] к диалогичности воспитания.

Диалогичность стала предметом исследования в современной философии образования (В.И.Кудашов, А.П.Огурцов), где она понимается как интегративное коммуникативное свойство личности педагога, обуславливающее ценность педагогического общения. Сущность диалогичности, по мнению В.И.Кудашова, раскрывается в понимании педагогом того, что диалог означает «присутствие Другого как субъекта в акте моего сознания» [79]. В.И.Кудашов считает диалогичность условием подлинного очеловечивания межличностных отношений педагога и воспитанника, движущей силой формирования гуманистической направленности личности. В социальных, культурных, политических условиях современного мира диалогичность как свойство личности способствует ненасильственному решению конфликтов, диалогу культур, компромиссу между цивилизационной и этнокультурной спецификой мира, согласованию различных интересов. С другой стороны, диалогичность актуализируется проблемой самоопределения современного человека, связанной с его стремлением обрести внутреннюю свободу, жизненные смыслы, тоньше понять человеческую природу в диалоге с окружающим миром и самим собой [79]. Отношения педагога и воспитанника на основе диалогичности способствуют их глубокому индивидуально-смысловому содержанию.

Феномен диалога нашел осмысление и в психологической науке. Он представлен как в работах зарубежных психологов: К.Роджерса, Л.Кольберга, так и в трудах отечественных учёных: А.А.Бодалёва, Я.Л.Коломинского, А.А.Марголиса, А.Б.Орлова, Л.А.Петровской, В.В.Рубцова, А.С.Спиваковской, М.В.Телегина, Т.А.Флоренской.

К.Роджерс предложил человекоцентрированный подход, в котором диалог определяется как ведущий метод обучения и воспитания и характеризует новый тип педагога – педагога-фасилитатора. К.Роджерс выделил три основные установки педагога-фасилитатора, которые имеют принципиальное значение в осуществлении диалога с воспитанниками: 1) «конгруэнтность» – проявление педагогом подлинных, свойственных его личности эмоций, мыслей в общении; 2) «принятие», «доверие» – вера в воспитанника, восприятие его как субъекта жизни, способного к творческому развитию своего внутреннего мира; 3) эмпатическое понимание – способ проживания жизни воспитанника, обращение к внутренним переживаниям непрерывно происходящим в нём [209]. В качестве признака диалогичности у К.Роджерса мы выделили ориентацию участников диалога на переживание индивидуальных, личностно значимых ценностей. Этот признак диалогичности означает свободу личностных выражений субъектов диалога, организацию педагогом совместных личностно и эмоционально значимых переживаний, способность к искренним реакциям на обсуждаемые явления и события из жизни, а также сохранение и развитие этой способности в воспитанниках.

Во второй половине XX века диалогичность стала предметом исследования Л.Кольберга в рамках формирования им воспитательной системы «справедливого сообщества» [199]. Понимая, что эффективность воспитательного процесса зависит от характера воспитательных отношений между педагогами и воспитанниками, он критиковал «отношения принуждения», характерные для традиционной педагогики, и провозгласил «отношения сотрудничества». В системе «справедливого сообщества» педагоги и воспитанники имели равные права в решении проблем, определении правил и норм поведения в

общешкольной жизни, что обеспечивалось демократическими процедурами и развитой системой самоуправления. Тем самым обеспечивался постоянный диалог между старшими и младшими участниками сообщества. Отправной точкой в создании воспитательной системы «справедливого сообщества» Л.Кольберг, считал решение задачи развития моральных суждений у воспитанников. Особый интерес в системе Л.Кольберга вызывает метод нравственного воспитания – решение моральных дилемм воспитанниками. В микрогруппах в неформальной обстановке воспитанники при решении моральных дилемм выражали открыто свои позиции, выходили на подлинный диалог. Тем самым, каждый воспитанник переживал опыт взаимодействия в процессе решения, учился формулировать своё суждение, принимать нравственное решение.

В трудах отечественных психологов Я.Л.Коломинского [68], Л.А.Петровской [119], А.С.Спиваковской [141] отмечается, что для формирования эффективного взаимодействия, доверительных отношений между педагогом и воспитанником, организации воспитательного диалога необходима психологическая подготовка педагогов к общению. Для достижения высокого уровня взаимопонимания педагог должен исследовать индивидуально-психологические особенности воспитанника. Я.Л.Коломинский выделил среди методов исследования воспитанника наблюдение и анализ психологических фактов – актов поведения, в которых отражаются особенности его личности [68]. Такие факты проявляются в межличностном общении ребёнка с педагогами, со сверстниками, внутри школьного коллектива, с родителями, с взрослыми. С помощью изучения совокупности психологических фактов, выявления их характера, взаимосвязей и закономерностей можно выстроить целостную психологическую картину каждого воспитанника. Наблюдение и анализ практик лучших педагогов позволили сделать Я.Л.Коломинскому вывод о том, что успехи воспитания обеспечивает тонкое проникновение в психологическую сущность изменений, которые происходят во внутреннем мире воспитанника [68]. Помимо этого, для организации воспитательного диалога педагог должен знать свои психологические особенности общения, т.е. обладать «Я-компетентностью».

Л.А.Петровская сформулировала термин «Я-компетентность», под которым понимается адекватная ориентация человека в себе самом, в собственном психологическом потенциале [119].

В трудах Л.А.Петровской [119;120] и А.С.Спиваковской [141], мы увидели следующие условия, необходимые для реализации воспитательного диалога:

1. Совместность, общность – наличие общих целей, интересов, совместной деятельности, совместных действий педагогов и воспитанников по решению проблем.

2. Равенство позиций педагога и воспитанников. Это условие означает признание активной роли воспитанника в его развитии, воспитании, а также того факта, что он способен оказывать воспитывающее воздействие на педагога.

3. Познание индивидуальности каждого воспитанника. Это условие заключается в умении педагога видеть мир глазами воспитанника. Для достижения доверительных отношений, без которых не мыслим диалог, педагог должен исследовать внутренний мир воспитанника, не допуская грубого вмешательства в него. Обладая тактом, высокой эмоциональной культурой, способностью сопереживать, прислушиваться к психическим состояниям воспитанников, изменениям внутреннего мира, педагог создаёт основу для открытого, искреннего диалога.

4. Принятие педагогом воспитанника как признание его неповторимой индивидуальности, своеобразий его развития.

5. Несводимость результатов общения педагога с воспитанником к категорическим оценкам в его адрес. Данное условие объясняется психологами тем, что те или иные поступки воспитанника не могут сводиться к его оценке, так как личность развивается, постоянно изменяется и оттого процесс её познания бесконечен. Однако, это вовсе не означает исключение оценок поведения воспитанника. Л.А.Петровская и А.С.Спиваковская пересматривают авторство этих оценок: воспитанник, получая сведения о себе от педагога учится самооцениванию и видению самого себя [120].

Среди психологических исследований, определяющих нашу методологическую позицию к изучаемой проблеме, выделяется оригинальная концепция духовно-ориентированного диалога Т.А.Флоренской [169;170]. Её работы посвящены обоснованию диалогического подхода к личности в педагогике, психологии и психотерапии. Т.А.Флоренская определяет диалог как субъект-субъектное, личностно и духовно развивающее общение. Автор концепции духовно-ориентированного диалога выделяет в структуре личности наличное «Я», которое характеризует психическое состояние человека, и духовное «Я» – голос совести. Задачей диалога, по её мнению, является разрешение внутреннего конфликта между наличным «Я» и духовным «Я», достижение катарсиса – духовного перерождения, переориентации в пользу развития духовного «Я» [36]. Педагогу для организации и осуществления диалога необходимо исследовать и понять внутренний мир воспитанника, прислушаться и почувствовать те волнения, переживания, которые происходят в его душе. Понимая тонкие движения души, интересы и потребности воспитанника, педагог способен организовать продуктивный диалог на волнующие воспитанника темы. Т.А.Флоренская видит решение проблемы единства обучения и воспитания, в том, что воспитанники, добывая и переживая в диалоге знания и ценности, возводят их до личностно значимых убеждений [169].

Значительно шире рассматривается диалогичность воспитания в работах А.Б.Орлова [111]. В контексте психологических установок организации взаимодействия в системе «педагог-воспитанник», он считает необходимым переосмыслить отношения в системе «мир детства – мир взрослых». А.Б.Орлов утверждает, что в начале XXI века формируется новая гуманистическая психология детства, требующая пересмотра ценностей и стереотипов в отношениях между миром взрослых и миром детей [111, с.118]. Эти отношения, по его мнению, в рамках гуманистической психологии должны основываться на принципах равенства, диалогизма, соразвития, сосуществования. Первоочередной задачей гуманистической психологии детства является обеспечение гармоничного взаимодействия мира взрослых и мира детей, направленного на совместное



продуктивное развитие [111, с.120]. В качестве альтернативы традиционным монологическим концепциям воспитания А.Б.Орлов предлагает идею воспитания личности личностью, которая направлена на гуманизацию воспитательного процесса. Идея воспитания личности личностью означает, что диалог обеспечивает совместное личностное развитие педагога и воспитанника. В традиционных монологических концепциях воспитания педагог воспитывает, оказывает воздействие на воспитанника, а воспитанник – пассивный исполнитель указаний и требований педагога. В диалогическом взаимодействии изменяются роли субъектов воспитательного процесса: задача педагога состоит в стимулировании активности воспитанника, процессов его самовоспитания и ведения внутреннего диалога.

А.Б.Орлов систематизировал принципы организации педагогического взаимодействия. В качестве ведущего принципа он выделил принцип диалогизации, который предполагает «преобразование суперпозиции взрослого и субординированной позиции ребёнка в личностно равноправные позиции, в позиции со-учащихся, со-воспитывающихся, сотрудничающих людей» [111, с.147]. Из определения принципа диалогизации А.Б.Орлова мы видим, что условиями организации педагогического взаимодействия выступают готовность и умение включиться в совместную деятельность, при которой педагог воспринимает воспитанника как субъекта. При соблюдении принципа диалогизации педагогического взаимодействия воспитанник становится партнёром и сотрудником по воспитательному процессу, чего не происходит при авторитарных отношениях, которые не предполагают равноправия и вызывают у воспитанника ответную реакцию в виде сопротивления влияниям педагога.

Несомненно, что при переходе от монологических авторитарных отношений к равноправным диалогическим у педагогов возникают некоторые трудности, психологические барьеры. А.Б.Орлов выделил следующие трудности практической реализации диалогического взаимодействия:

1. Трудности, связанные с устойчивыми стереотипами монологического воспитания. Каждый педагог может осознать и признать разумность

диалогических отношений, основанных на гуманистических принципах, но не каждому легко уйти от роли авторитарного педагога, от привычки чрезмерного контроля воспитанников во всем, от строгости, требованиях неукоснительного подчинения.

2. Трудности, связанные с недостаточной методической разработанностью внедрения принципа диалогического взаимодействия [111, с.150].

А.А.Марголис, В.В.Рубцов, М.В.Телегин пошли дальше А.Б.Орлова. Они не только разработали теорию диалогического воспитания и обучения, но и обосновывали применимость её на практике. Центральной категорией их исследований является философский диалог как особая форма взаимодействия между педагогами и детьми по поводу разрешения философских проблем. Философский диалог основан на субъект-субъектном общении педагогов и детей. Цель диалога – формирование у детей житейских понятий, мировоззренческих представлений, знакомство с нравственными, этическими и эстетическими ценностями. Исследователи взяли за основу сократические диалоги и обосновали возможность их применения в современной практике, а также исследовали характер их влияния на личностное и когнитивное развитие воспитанников [129]. Средством организации диалога в их исследовании являются проблемные (стимульные) тексты, содержащие в себе философско-мировоззренческие проблемы, которые порождают и стимулируют умственную деятельность воспитанников: размышление над описанными ситуациями и соотнесение с ними своего личного опыта; формулирование и выражение собственной позиции по поводу обсуждаемой проблемы. Авторы разработали образовательные программы «Воспитательный диалог» для детей старшего дошкольного возраста и «Философия для детей» для младших школьников, направленные на формирование мировоззренческих представлений, развитие творческого и критического мышления у воспитанников. Также они разработали ряд учебных пособий, в которых содержится обширная база стимульных текстов, полезных педагогам для практической организации воспитательных диалогов

[89;90;154;155]. На наш взгляд, диалоги с применением стимульных текстов являются новаторским полем для педагогов, обладают огромным воспитательным потенциалом, поскольку направлены на решение целого комплекса задач:

- воспитание высокой эмоциональной культуры;
- умственное воспитание, развитие познавательной активности, формирование мировоззрения;
- самовоспитание, осознание собственного «Я». Ребёнок в поиске ответа на философские вопросы задумывается о себе, о своём месте в этом мире, соотносит себя с описываемыми в тексте жизненными ситуациями [38].

Диалогичность воспитания рассматривалась в различных направлениях зарубежной педагогической мысли:

В европейской педагогической теории это нашло отражение в:

- гуманистической педагогике (Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци, А.Дистервег);
- антропософской педагогике (Р.Штайнер);
- движении «антипедагогика» (К.Берейтер, Е.Браунмюль, Г.фон Шенебек, М.Винклер, А.Миллер, М.Маннони).

В педагогических течениях Северной и Южной Америки диалогичность воспитания представлена в:

- критической педагогике (П.Фрейре, И.Иллич);
- теории диалогического мышления (Р.Вегериф);
- диалогической педагогике (Е.Матусов);
- теории «построения знания» (К.Берейтер, М.Скардамалия).

Представители гуманистической педагогики обосновывали диалогичность воспитания принципом природосообразности. Я.А.Коменский развил тему сократического диалога в контексте проблемы саморазвития ребенка, формирования им собственных взглядов и суждений об окружающем мире. Он считал диалог соответствующей естественной природе ребёнка формой воспитания. Я.А.Коменский делал акцент на необходимости глубинных духовных диалогов, в которых заключается природа бытийности отношений педагога и

воспитанника, способствующая открытию последним внешнего мира. В дальнейшем, в педагогических системах И.Г.Песталоцци, А.Дистервега основания и смыслы воспитания ребенка также раскрываются через диалог, свойственный его природе.

Обращение к диалогичности как фактору духовно-нравственного воспитания представлено в антропософской педагогической концепции Р.Штейнера, реализованной в XX веке в вальдорфских школах. Р.Штейнер одним из первых в европейской педагогике установил взаимосвязь воспитания с проблемой понимания воспитанника, обосновал воспитательное значение эмоциональных, образных, рефлексивных переживаний в диалоге. По его мнению, настоящий воспитатель тот, кто вникает в тонкости человеческого существа, проясняя посредством диалога значение подсознательных и неосознаваемых душевных движений воспитанника [179]. Нравственность невозможно объяснить рационально, она становится достоянием воспитанника путем пробуждения его чувств словесными методами воспитания. «Воспитание происходит не через уши ребенка, а от души к душе, посредством установления воспитателем внутренней связи с ребёнком» [179]. Утверждая, что важна не теория, а сильное чувство, Р.Штейнер обосновал роль эмоционально-эмпатийного компонента диалогичности воспитания.

Исследованием диалогических отношений и последующим построением диалогической модели отношений «педагог-воспитанник» занимался представитель критической педагогики бразильский философ и педагог П.Фрейре [195]. Он критиковал авторитарную модель воспитания за её исключительно когнитивный подход, цель которого трансляция и навязывание педагогом определенной системы ценностей, установок, без критического осмысления этой системы воспитанниками. При таком подходе воспитанник исполняет роль пассивного объекта. От него не требуется анализа, осмысления полученных знаний. Он лишается возможности иметь собственное независимое мнение, что является негативным проявлением авторитарной педагогики, как в образовании, так и в воспитании. П. Фрейре выразил губительность этого подхода следующим

образом: «Он пытается контролировать мышление и действие, ведёт людей к приспособлению к обстоятельствам и препятствует развитию их творческих сил» [195].

П.Фрейд исходил из того, что для эффективного развития личности воспитанника, независимого в собственных суждениях и в творении своей жизни, необходимы соответствующие этим задачам диалогические отношения между педагогом и воспитанником. П.Фрейд предоставлял воспитаннику свободу самостоятельного творчества, право иметь собственные взгляды на предметы и явления. Провозглашая свободу воспитанника одним из ведущих факторов развития его личности, он понимал её не как вседозволенность. У него свобода – это признак признания воспитанника целостной личностью.

В диалогических отношениях П.Фрейре видел инструмент для изменения образовательной реальности [87]. Если использовать философскую концепцию М.Бубера применительно к педагогике П.Фрейре, то авторитарный диалог между безликим «Оно» – учеником и властвующим, овладевающим и манипулирующим сознанием ученика учителем – «Я», должен быть заменен на равноправный, демократический диалог, где «Я» воспринимает «Ты» как личность.

Педагогические идеи П.Фрейре оказались актуальными в настоящее время в контексте проблемы модернизации современной образовательной практики, что отразилось в исследованиях зарубежных учёных. Так, Т.Т.Stewart, G.McClure, F.F.de S.Vasconcelos в своих работах делают акцент на создании диалогической педагогики, основанной на концепциях диалога М.М.Бахтина и П.Фрейре [202; 214;215]. Они считают, что диалогическая педагогика, в которой педагогические отношения будут выстраиваться на принципах равноценности голосов педагогов и воспитанников, сотрудничества, выработки совместного социокультурного опыта, станет альтернативой современной стандартизированной системе образования США.

Единомышленником П.Фрейре считаем австрийского философа И.Иллича [56;197], который утверждал, что детям прививаются институциональные ценности, необходимые для существования и поддержания социальных структур,

а не самих детей, имеющих свои потребности. Он предложил идею деинституализации школы, направленную на устранение социальной несправедливости, которую несёт этот социальный институт. Сущность своей концепции И.Иллич выразил введённым им понятием «конвивальности», которое характеризует гармоничные и творческие взаимоотношения между автономными людьми и окружающей средой.

И.Иллич выступил за создание нового стиля педагогического взаимодействия путём перехода к свободной диалоговой форме, именуемой «сетчатой структурой взаимного доступа» [56]. «Сетчатая структура взаимного доступа» представляет собой сеть (службу), которая обеспечила бы каждому воспитаннику возможность провести встречу со значимым для него человеком для обсуждения желаемой темы, т.е. организует свободный диалог. И.Иллич вместо научения готовым истинам ставит на первое место диалогические отношения, в ходе которых происходит совместный смыслопоисковый процесс. По его мнению, подневольное пребывание в обществе педагогов не всегда положительно сказывается на развитии воспитанника и даже деформирует его природу [197].

Ребёнок растёт в мире вещей, окружённый людьми, которые служат ему примерами и моделями навыков и ценностей. Он находит сверстников, с которыми может спорить, соревноваться, сотрудничать и обсуждать. Если ребёнку повезёт, он встретится с критикой со стороны опытных старших, которые действительно заинтересованы в его продвижении [56]. Можно сказать, что диалогичность в данном подходе представлена значимостью открытого и свободного межличностного общения, которое основано на взаимопомощи, сотрудничестве, а также выполняет аксиологическую функцию – формирование ценностного отношения к обсуждаемым явлениям.

Как оказалось, И.Иллич и П.Фрейре были не единственными мыслителями зарубежной педагогики XX века, рассматривающими проблему диалогичности воспитания. Во многом схожие положения находим у представителей так называемого антипедагогического движения, оформившегося в последней трети

XX века (К.Берейтер, Е.Браунмюль, Г.фон Шенебек, М.Винклер, А.Миллер, М.Маннони). Они критиковали сложившиеся к тому времени отношения между педагогами и детьми, называя их не иначе как «образец насильственного манипулирования взрослыми миром детства», «террор против учащихся». Они пытались доказать вредное влияние воспитания, основанного на таких отношениях, объясняя, что оно носит насильственный характер, вследствие противоречия целей педагогов потребностям воспитанников, препятствующего расцвету индивидуальности последних.

Именно отсутствие диалога между педагогами и воспитанниками, совместного поиска целей с учетом потребностей приводит к следующим издержкам авторитарной системы воспитания, подмеченным А.Миллер:

- она реализует потребности педагогов, удовлетворение которых препятствуют свободному развитию воспитанников. Это происходит, несмотря на искреннее убеждение взрослых в том, что они действуют исключительно в интересах воспитанников;

- педагоги стремятся превратить воспитанника в свое «второе Я» ради достижения мифических целей, не позволяя ему свободно выражать свои чувства» [91].

Яркий представитель этого педагогического течения немецкий педагог Е.Браунмюль в работе «Антипедагогика. Очерки к упразднению образования» (1975) выдвинул радикальную идею о вреде целенаправленного воспитания. Он обосновывал эту идею тоталитарностью традиционного воспитания, в котором происходит деперсонализация и стандартизация воспитанников [185].

Е.Браунмюль полагал, что воспитанник с рождения является автономной личностью и гораздо лучше, чем педагог осознаёт, что для него является благом. При таком подходе воспитанник не может быть объектом контроля, надзора, дрессировки, манипулирования. Поэтому отношения между педагогами и воспитанниками должны быть исключительно партнёрскими. Из этого следует, что представители данного педагогического течения считали субъектность, автономность воспитанника ведущим признаком диалогичности воспитания.

Предложенная представителями антипедагогики модель отношений педагогов и воспитанников включала следующие условия:

- обеспечение автономности и свободы воспитанникам;
- доверие к природе, внутренним установкам и спонтанной активности воспитанников;
- замена отношений, основанных на подчинении воспитанников педагогом, на партнёрские и симметричные отношения между ними;
- обеспечение педагогической поддержки воспитанников.

Вышеизложенные идеи способствовали тому, что к настоящему времени в современной зарубежной педагогике сложились два подхода к пониманию педагогической сущности диалога: онтологический (Р.Вегериф, Е.Матусов), инструментальный (К.Берейтер, М.Скардамалия) [35]. Представитель онтологического подхода Р.Вегериф (Великобритания) считает, что диалог – это философско-педагогическая категория, которая отражает бытийность отношений педагога и учащихся, направленных на взаимообогащение каждого участника взаимодействия. «Диалог – это не просто способ для субъекта знать о мире, но также способ быть в мире» [218]. Важное место в теории Р.Вегерифа занимает понятие «диалогическое пространство». Диалогическое пространство – непрерывное, динамическое возникновение смысла. Согласно Р.Вегерифу смысл воспитания состоит в расширении диалогического пространства с конкретными людьми и с «бесконечным Другим». Сторонник диалогической педагогики Е.Матусов (США), подчёркивая онтологичность диалога, утверждает, что главная цель образования – это формирование у воспитанников через диалог стремления к критическому изучению себя, жизни и мира [201]. Сторонники инструментального подхода К.Берейтер, М.Скардамалия (Канада) рассматривают диалог как коллективную форму построения знаний, благодаря которой каждый воспитанник вносит индивидуальный вклад в процесс совместного исследования, поиска ответа, решения проблемы. К.Берейтер и М.Скардамалия [184] считают, что игнорирование субъектного опыта воспитанников в образовательном



процессе негативно сказывается не только на результатах воспитания, но и на возможности внесения ими индивидуального вклада в мировое пространство.

В отечественной педагогике идея диалогичности воспитания представлена:

- теорией свободного воспитания;
- коммунарской педагогикой;
- педагогикой сотрудничества;
- педагогикой взаимодействий.

В отечественной педагогике в конце XIX – первой половине XX века идея диалогичности воспитания нашла яркое отражение в работах представителей теории свободного воспитания Л.Н.Толстого, К.Н.Вентцеля, С.Т.Шацкого. В педагогике Л.Н.Толстого диалогичность получила развитие как методологический принцип организации воспитания, учитывающий индивидуальность воспитанника. По его мнению, педагог не вправе определять цель воспитания за воспитанника, так как он может ошибаться и тем самым исказить процесс становления личности. Беседа, основанная на волнующих воспитанников темы, являлась основным методом воспитания в яснополянской школе Л.Н.Толстого: «Всякое учение должно быть только ответом на вопросы, возбуждённые жизнью» [158, с.16]. Признаком диалогичности воспитания в системе Л.Н.Толстого являлось наличие обратной связи – живое слово педагога и ответное живое слово воспитанника.

К.Н.Вентцель, С.Т.Шацкий выступали за необходимость создания особого образовательного пространства, открытой среды, которая способствовала бы проявлению субъектности воспитанниками, инициирования ими практической деятельности. В диалоге эти педагоги-экспериментаторы начала XX века видели метод пробуждения в воспитаннике творческих сил исследователя и творца.

Практическое воплощение идея диалогичности воспитания нашла и в педагогической системе И.П.Иванова в 60-70-х г.г. XX века. Опираясь на труды А.С.Макаренки, И.П.Иванов пришёл к выводу, что воспитательные отношения между педагогами и воспитанниками определяют сущность воспитательной системы и результат воспитательной работы [55]. На основе типов

педагогического взаимодействия он выделил два подхода к воспитанию: формальный и гуманно-демократический. В формальном подходе педагог является непререкаемым авторитетом, передающим в готовом виде знания, идеи, установки, ценности воспитанникам, которые исполняют роль пассивного потребителя. Из этого следует, что для формального подхода характерны авторитарные, субъект-объектные отношения между педагогом и воспитанниками. И.П.Иванов считал, что такой подход ведёт к формированию у воспитанников потребительского и эгоистического отношения к жизни. Гуманно-демократический подход основывается на открытых, уважительных, сотруднических и творческих отношениях. Фактически признавая переход к субъект-субъектным воспитательным отношениям, необходимым для целостного развития личности, И.П.Иванов выступал за диалог между педагогом и воспитанником в педагогическом процессе. Необходимость перехода к диалогу объяснялась им наличием открытого противоречия между односторонне-передаточной воспитательной деятельностью и многосторонним и целостным процессом гармоничного развития личности [55]. В диалогическом типе отношений он увидел возможность двустороннего характера воспитательных влияний: педагог воспитывает воспитанников, воспитанники воспитывают педагога. Концепция И.П.Иванова основана на следующих диалогических формах, методах и средствах воспитания: товарищеское общение педагогов и воспитанников; беседы, дискуссии, касающиеся проблемы морально-нравственного выбора – о добре и зле, о любви и ненависти, о честности и бесчестии, о справедливости и несправедливости; организованная деятельность, осуществляемая коллективно, сообща; самоуправление, основанное на принципах демократии, гласности, свободы выражения мнений.

В 1970-1980-х годах оформилось новое педагогическое направление, получившее название «педагогика сотрудничества». Педагогами-новаторами – (Ш.А.Амонашвили, Е.Н.Ильиным, Т.И.Гончаровым, С.Н.Лысенковой и др.), взамен авторитарного педагогического воздействия была предложена категория

«сотрудничество», основанная на гуманистических принципах и включающая в себя следующие характеристики:

- личностный подход к воспитанию, в котором целью выступает гармоничное развитие личности воспитанника;
- учёт индивидуальных особенностей личности каждого воспитанника;
- педагоги и воспитанники – равноправные субъекты педагогического процесса;
- открытое, свободное и взаимозаинтересованное общение всех субъектов педагогического процесса;
- сотрудничество не только с воспитанниками, но и с их родителями ради выстраивания гуманно-развивающего пространства для воспитанников;
- вера в силы и способности воспитанника, вера в его будущие успехи;
- отказ от насильственных методов организации педагогического взаимодействия.

В основе «педагогике сотрудничества» лежат категории, суть которых является основой диалогических отношений: «радость», «любовь», «вера», «духовность», «равенство», «партнёрство» [5;6;7]. Особое место в ней отводится педагогической любви как необходимому условию обеспечения подлинной диалогичности воспитания.

Категория «педагогическая любовь» стала предметом изучения Ш.А.Амонашвили в контексте разработанного им личностно-гуманного подхода к детям. Особенно яркое освещение она получила в его труде «Как любить детей (Опыт самоанализа)». В этой работе автор преимущественно осмысливает труды классиков гуманистической педагогики Я.Корчака – «Как любить ребёнка» и В.А.Сухомлинского – «Сердце отдаю детям», а также свой опыт, начиная с того времени, когда сам был учеником, описывая, как по-разному педагоги проявляли любовь к нему. Ш.А.Амонашвили, рассуждая о своём опыте проявления педагогической любви, приходит к выводу о том, что было бы полезно каждому педагогу сделать то же самое и задаться вопросом: что такое любовь и как нужно

любить детей [5]? Это дает нам основание в качестве отправного признака диалогичности воспитания определить любовь к воспитаннику.

Взаимная, вдохновляющая любовь в системе Ш.А.Амонашвили, на наш взгляд, является возвышенным гуманным диалогом между педагогом и воспитанником. Как у М.Бубера диалог имеет взаимную направленность внутреннего действия, так и у Ш.А.Амонашвили есть закон взаимности: какую любовь предлагает педагог – точно такой же любовью отвечают воспитанники.

Любовь позволяет раскрыть в воспитаннике то добро, которое заложено в нём с рождения. Педагогам, родителям необходимо верить в доброе начало воспитанника, пересмотреть отношение к нему. Это приведёт в действие закон взаимности – когда воспитанник ощущает необходимость переосмыслить своё подлинное «Я». Благодаря вере и поддержке, идущим от педагогов и родителей, воспитанник раскрывается. Он сам начинает верить в свои силы, возможности. В нём пробуждается желание творить, создавать добро для других. Именно такая любовь запускает механизмы самопознания, самовоспитания и самореализации, т.е. любовь является «двигателем педагогического процесса» [5].

Взаимная, вдохновляющая, понимающая, мудрая любовь делает воспитанника соратником педагога в своём воспитании и обучении. На ней возвращаются профессиональная интуиция и компетентность педагога, которые помогают, по Ш.А.Амонашвили, установить «момент педагогической истины»: «В этих мгновениях, когда ученик души не чаёт в учителе, а мудрость учителя чувствует, что именно сейчас, не раньше, не позже, нужно помочь ученику выправить путь, может произойти воспитательное чудо» [5]. Ш.А.Амонашвили выделяет две составные части, которые только в синтезе составляют «момент педагогической истины»: первая часть – само предчувствие наступления этого мгновения, а вторая часть – профессиональное искусство воспользоваться этим мгновением. Для этого педагог должен владеть важными диалогическими умениями: слушать и понимать воспитанника, чувствовать его внутренние состояния: «...мы воспитатели, обязаны понять ребёнка и строить наши воспитательные планы с учётом движений его души. Нами, воспитателями,

должны руководить чуткость, отзывчивость, доброта души, любовь, нежность, непосредственность, постоянная готовность прийти на помощь, чувство сопереживания» [6, с.77].

Ш.А.Амонашвили сформулировал важнейшие признаки диалогичности воспитания: любовь к ребенку, очеловечивание среды, в которой живёт ребёнок, проживание в ребёнке своего детства [7, с.167]. Они являют собой преемственное развитие признаков диалогичности воспитания, выделенных нами в педагогическом наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского, о которых речь пойдёт в параграфах 1.2, 1.3.

Диалогичность воспитания невозможна вне общения. Поэтому в современной педагогической науке пристальное внимание уделяется разработке эффективных технологий педагогического общения, которое является одним из средств обеспечения диалогичности воспитания. В них ключевыми понятиями являются «диалог», «общение», «коммуникация», исследованные В.А.Кан - Каликом [65] в целях обоснования необходимости коммуникативной подготовки педагога. В.А.Кан - Калик считал, что овладение педагогом технологией педагогического общения позволяет избежать ошибок по взаимодействию с воспитанниками. Он указал, что воспитание будет эффективным в том случае, если вызовет у воспитанника положительное отношение к тому, что мы хотим у него воспитать. Такое положительное отношение складывается в общении. Само педагогическое общение является по своей природе многоплановым процессом по выстраиванию педагогом взаимодействия с воспитанниками, достижению взаимопонимания с ними с целью организации эффективного педагогического процесса.

Существенной для понимания технологии педагогического общения, по мнению В.А.Кан-Калика, является «взаимосвязь педагогической задачи с коммуникативной задачей» [65]. При решении педагогической задачи педагог выбирает оптимальные для данной ситуации методы коммуникативного взаимодействия. В.А.Кан-Калик отмечал, что коммуникативная задача носит вспомогательный, инструментальный характер по отношению к педагогической

задаче. В зависимости от ключевого метода коммуникации В.А.Кан-Калик выделил стили педагогического общения, среди которых наиболее эффективными считал: общение, основанное на увлечённости совместной творческой деятельностью; общение, основой которого является дружеское расположение. В их основе лежит диалог. Эти стили общения предполагают субъект-субъектные отношения педагога и воспитанников в отличие от других стилей (общение-дистанция, общение-заигрывание, общение-устрашение), где воспитаннику отводится исключительно роль объекта. Дружественное отношение к детям и наличие общих интересов, реализуемых в совместной деятельности, являются основаниями для равноправного, открытого диалога. Однако, выстраиваемые с помощью выделенных стилей педагогического общения отношения, должны быть педагогически целесообразны. И здесь возникает проблема соблюдения дистанции при взаимодействии педагога и воспитанников.

В.А.Кан-Калик утверждал, что дистанция в педагогическом общении предполагает сохранение коммуникантами своей статусности и независимости друг от друга [65]. Однако понимание дистанции, как молодыми, так и опытными педагогами в современной воспитательной практике зачастую сводится к тому, что она указывает на ведущую роль педагога в отношениях с воспитанниками. При таком понимании во взаимоотношениях наблюдается так называемая гипертрофированная дистанция, которая характеризуется формальным, бессодержательным с воспитательной точки зрения общением.

В организации, с одной стороны, педагогически целесообразных, а с другой стороны, подлинных диалогических отношений «педагог-воспитанник», важную роль играет понимание феномена «мир детства». Его изучению посвящены труды в области герменевтики (Х-Г.Гадамера, Э.Гуссерля, В.Дильтея, М.Хайдеггера, Ф.Шлейермахера), понимающей педагогики (Л.А.Беляевой, Н.Б.Крыловой, Э.Шпрангера). Для отечественной педагогики использование герменевтических идей открыло путь объяснению культурологических смыслов и особенностей педагогической деятельности, осуществляемой в сфере воспитания личности. Проблемам понимания и самопонимания, развитию педагогической герменевтики

и понимающей педагогики, уделено значительное внимание в работах И.Д.Демаковой, А.Ф.Закировой, Л.М.Лузиной и др.

И.Д.Демакова отмечает значимость понимания как приоритетной задачи воспитательного процесса. Она считает, что метод педагогической герменевтики «обогащает представления педагога как о детстве в целом, так и о каждом ребёнке в отдельности..., развивает педагогическую активность в преодолении ситуации непонимания, обеспечивает глубину постижения каждого воспитанника...» [46]. Расшифровка сигналов и знаков о том, что воспитанник переживает душевные испытания, позволяет педагогу выработать способы поддержки и помощи, основываясь на принципе «не навреди». Его суть в том, что расшифрованная информация показывает болезненные точки внутреннего состояния воспитанника, соприкосновение к которым нежелательно и может вызвать крайне негативные последствия.

В исследовании Л.М.Лузиной выделены условия эффективности процесса понимания педагогом воспитанника:

1. Способность педагога к самопониманию к отдаче чужому бытию;
2. Соблюдение меры разобщенности и общности человеческих индивидуальностей;
3. Способность педагога к диалогу.
4. Уравнение позиций участников диалога: «перенесение-себя-на-место другого» посредством сопереживания, эмпатии [86].

Все мотивы и факторы совершения воспитанником поступков выясняются в общении с ним, его окружением и семьей. Зная мельчайшие детали жизни воспитанника, педагог имеет гораздо больше шансов на предотвращение и решение тех трудных учебных, жизненных ситуаций, в которых оказался воспитанник. «Понимающий педагог», имеющий представления о «картине мира» своего воспитанника, находящий с ним общие интересы и обретающий «духовную общность», никогда не получит отказ воспитанника от своей помощи, который зачастую аргументируется фразой «вы меня не понимаете». Из вышесказанного следует, что поддержка воспитанника, осуществляемая в

диалогическом взаимодействии, имеет герменевтическую природу. Каждый воспитанник может быть познан и воспитан только с учётом его личностных смыслов, которые открываются педагогу, способному организовать с ним диалог и применить герменевтический метод, раскрывающий эти смыслы.

Диалог как важнейший инструмент конструирования личностных смыслов получил развитие в рамках концепции личностно-ориентированного образования, сложившейся на базе научных школ Е.В.Бондаревской и В.В.Серикова. Е.В.Бондаревская рассматривала воспитание как субъект-субъектный процесс, онтологическим основанием и движущей силой которого выступает диалог [18]. Стало очевидным, что преодоление отчуждения воспитанника от воспитательного процесса возможно в условиях диалога, позволяющего педагогу познать субъектность и духовность воспитанника, и сконструировать образовательно-воспитательную среду, помогающую ему в этом [18]. В.В.Сериков, отмечая важнейшую функцию личности в обосновании своего отношения к определенной жизненной ситуации, предложил новое содержание категории «диалогичность». Он представил диалогичность как характеристику личностно-ориентированных технологий, направленных на создание педагогических ситуаций, в которых происходит актуализация личностных смыслов воспитанников [134].

Проанализированные выше идеи философов, психологов, педагогов стали основанием для ряда исследователей (О.А.Ещеркина [52], Р.Р.Искандрова [62], А.В.Мудрик [93], П.В.Степанов [139], Н.Е.Щуркова [180]) к рассмотрению диалогичности как принципа воспитания. При этом в качестве главного признака этого принципа они выделяют обмен ценностями между педагогами и воспитанниками. Так, А.В.Мудрик [93] выделил три вида обмена ценностями между педагогом и воспитанниками по их содержанию: 1) индивидуальные ценности педагогов и воспитанников; 2) ценности, характерные для представителей разных поколений, субкультур; 3) ценности, выработанные за время развития человечества в культурах мира и конкретном обществе.

Дальнейшее развитие феномен диалогичности получил в так называемой «педагогике взаимодействий» (Е.В.Коротаева). Рассматривая феномен



педагогического взаимодействия, Е.В.Коротаева отметила, что необходимым условием его организации является диалогическое общение [71].

Е.В.Коротаева выделила признаки диалогического взаимодействия педагога и воспитанника, учет которых делает его эффективным средством воспитания:

1. Конкретно-познавательные признаки, связанные с необходимостью в процессе совместных рассуждений понять, осознать и разрешить непосредственную проблемную ситуацию.

2. Коммуникативно-развивающие признаки, представленные выработкой навыков совместной работы в диаде, группе, а также осознанием логики и последовательности рассуждений.

3. Социально-ориентационные признаки, выраженные в воспитании гражданской позиции воспитанника, стимулировании его к самореализации и самоактуализации [72].

Е.В.Коротаева вслед за Л.А.Петровской и А.С.Спиваковской считает, что в диалогическом общении нет места категорическим оценкам со стороны педагога в отношении высказанного мнения воспитанника. Наиболее адекватная диалоговой позиции реакция педагога проявляется во внимании, в демонстрации интереса и выражении благодарности к тому, что можно познать, прочувствовать внутренний мир воспитанника, и тем самым расширить свой духовный и педагогический опыт, обеспечить взаимодействующую позицию педагога, двусторонний характер педагогического процесса [54; 73; 167]. Польза от диалогического взаимодействия обоюдная – развитие личности воспитанника, с одной стороны, профессиональное и творческое самосовершенствование педагога, с другой стороны. Диалогическое взаимодействие – это кладезь для творческих педагогических наработок, поскольку, в отличие от монологического, оно требует постоянного непрерывного поиска средств, методов и форм общения с воспитанниками. Нельзя не согласиться, что результат диалогического взаимодействия будет зависеть от соблюдения условий организации диалога: от открытости и равноправия собеседников; от предмета и цели диалога; от

содержания, которое должно вызвать у субъектов диалога потребность в осмыслении обсуждаемой действительности [34].

Представители педагогики понимания Ю.В.Сенько, М.Н.Фроловская рассматривали диалогичность одновременно и как принцип, и как характеристику стиля педагогического мышления, основанного на признании сотворчества педагога с воспитанниками, взаимного учения, поиска смыслов и собственного «Я» в процессе взаимодействия [133]. В качестве сущностных характеристик диалогичности воспитания в их «педагогике понимания» мы выделили следующие:

- предметом диалога выступает совместный поиск смыслов;
- в процессе обмена личностными смыслами происходит выработка субъектами диалога собственного «Я»;
- на основе импровизации, интуиции происходит взаимопроникновение субъектов в личностные смыслы друг друга;
- изменяются позиции «знающего» педагога и «не знающего» воспитанника;
- субъекты оказывают помощь друг другу в понимании себя, мира, общества [133].

А.Д.Король, А.В.Хуторской, рассматривая диалогичность в контексте творческой смысло-поисковой деятельности воспитанника, его эмоционально-ценностного отношения к окружающей действительности, признали диалог – методологическим и методическим принципом построения и реализации процесса воспитания: смыслов, целей, содержания, форм, методов, технологий [70]. При этом особую роль они отводили эвристическому диалогу, направленному на решение воспитательных проблем образования: формирование толерантности и терпимости к чужому мнению, обращенности к внутренним нравственным основам человека. Они объясняли это тем, что эвристический диалог основан на постановке воспитанником вопросов педагогу (внешней образовательной среде) на всех этапах индивидуального воспитательного пути (целеполагание, выбор методов и др.), ориентированного на выработку активного отношения к реальности [172].

Диалогичность с позиции культурологического подхода представлена в исследованиях Ш.М.-Х.Арсалиева [10], Е.П.Белозерцева [12], И.Ф.Исаева [59;60;61], Е.Н.Кролевецкой [78], М.И.Ситниковой [136;137], В.А.Сластенина [138], А.И.Умана [160]. В контексте данного подхода она рассматривается как характеристика культуры, которая выступает в качестве универсального критерия организации мышления человека, обеспечения воспроизводства личности, способности к коммуникации [59]. Представители культурологического подхода определяют сущность воспитания через диалог человека с культурой в различных вариациях: диалог наследственного, социального и духовного [12]; диалог исторического прошлого, современной реальности и желаемого будущего [12]; диалог старшего и младшего (родитель-дитя, воспитатель-воспитанник, учитель-ученик, преподаватель-студент) [12]; диалог внутри профессионально-педагогической культуры [59;136;137;138]. В рамках культурологического подхода обосновывается применимость диалога в содержании и технологиях воспитания педагогов в высшей школе [41; 60; 138], тьюторском сопровождении самореализации студентов [69], взаимодействии семьи и школы [61], этнокультурном образовании [3; 10; 40; 96].

Таким образом, методологической основой анализа феномена диалогичности воспитания явился комплекс философских, психологических, педагогических подходов (Приложение А), обеспечивший, благодаря установлению их междисциплинарных связей, целостность теоретическому обоснованию развития этой идеи и позволивший обобщить представленные в них её характеристики. Было установлено, что диалогичность в воспитании понимается исследователями неоднозначно:

- как условие и движущая сила формирования гуманистически направленной личности;
- как интегративное свойство личности, определяющее её способность к творческому смысло-поисковому взаимодействию с окружающими людьми;

- как принцип воспитания, основанный на обмене между педагогом и воспитанниками ценностями, а также продуцировании ценностей с целью позитивной социализации последних;

- как характеристика педагогического мышления, подразумевающая готовность педагога стать на позицию воспитанника, его внутреннего мира, жизненного опыта;

- как характеристика личностно-ориентированных технологий, направленных на создание педагогических ситуаций, в которых происходит актуализация личностных смыслов воспитанников.

На основе установленной многозначности представилось возможным выработать определение понятия «диалогичность воспитания». Под диалогичностью воспитания мы понимаем феномен воспитания, который характеризуется: ориентацией на личность воспитанника в построении содержания, выборе методов и форм воспитательного процесса; выстраиванием бытийных, ценностно-значимых отношений в системе «педагог-воспитанник» на основе духовной общности и совместной творческой деятельности; созданием возможностей для воспитанников формировать собственную ценностно-смысловую модель мира; направленностью педагога на понимание личности отдельного воспитанника и мира детства в целом; умением педагога конструировать и использовать разные виды воспитательного диалога.

Было замечено, что диалогичность воспитания обеспечивается созданием диалогического пространства, установлением диалогических отношений, занятием диалогической позиции субъектами, их диалогическим общением, диалогическим взаимодействием. Это помогло при решении первой задачи исследования установить, что понятие диалогичность воспитания не тождественно понятию воспитательный диалог и не сводится к нему. Диалогичность воспитания шире воспитательного диалога и выходит далеко за его рамки. Воспитательный диалог представляет собой ключевой метод обеспечения диалогичности процесса воспитания и определяется как многовариативный, разнонаправленный, многосторонний метод использования

невербальных и вербальных способов коммуникации, различной информации в качестве механизмов и содержания решения субъектами задач воспитания.

## **1.2. Признаки диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака**

В современной теории и практике воспитания наблюдается противоречивое явление: разрабатываются и внедряются новые концепции диалогичности воспитания, но в то же время не находят целостного осмысления и практического воплощения педагогические системы XX века, доказавшие в этом плане свою состоятельность и эффективность, вошедшие в «золотой фонд» мировой педагогики. Последнее имеет прямое отношение к педагогическим системам Я.Корчака и В.А.Сухомлинского. В этом параграфе в контексте решения второй задачи исследования предпринята попытка выявления и рассмотрения признаков диалогичности воспитания в педагогическом наследии Януша Корчака.

Януш Корчак (1878-1942) – польский педагог, врач, писатель, общественный деятель, классик гуманистической педагогики. Огромное влияние на становление гуманистических взглядов Я.Корчака, связанных с процессом воспитания, оказали такие мыслители и педагоги прошлого как Ж-Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, Г.Спенсер, Ф.Фребель, М.Монтессори, Л.Н.Толстой, Дж.Дьюи, А.С.Макаренко, С.Френе. Воспитательная концепция Я.Корчака выделяется среди прочих тем, что она основана на принципе единства теории и практики, синтезе педагогического, психологического, философского, медицинского, физиологического знания и собственного исследовательского поиска решения проблем воспитания. Я.Корчак имел возможность не только изучать психолого-педагогические, философские работы своих предшественников и современников по вопросам воспитания, но и посещать школы, сиротские приюты в Англии, Германии, Франции, Швейцарии, выявляя особенности организации и функционирования воспитательных учреждений. Он тщательно фиксировал опыт посещаемых им детских учреждений и результаты наблюдений за воспитанниками. Целью его исследований было создание науки о воспитаннике,

которая основывалась бы на интеграции достижений различных наук. Его педагогическая концепция складывалась в более чем тридцатилетний период работы директором воспитательных учреждений «Наш дом», «Дом сирот» и стала предметом осмысления мировой педагогической мыслью.

На протяжении более 75 лет после смерти Я.Корчака его педагогическое наследие было предметом исследования нескольких поколений педагогов и ученых. В процессе исследования нами было выделено четыре периода освоения и разработки наследия Я.Корчака в Польше, СССР и России, зарубежом:

1942-1965 гг. – формирование эмпирической базы исследования наследия Я.Корчака, создание организации по сохранению памяти педагога-гуманиста, поиск документов, связанных с его педагогической, творческой деятельностью, работой корчаковских учреждений «Наш Дом» и «Дом Сирот»; издание художественных (Э.Сильваниус, 1957 [212]), биографических произведений о нем (Х.Морткович-Ольчакова, 1957 [203]); выход работы И.Неверли, А.Камински, В.Желазко о самоуправлении в воспитательной системе Я.Корчака (1962) [205].

1966-1977 гг. – попытки практического использования наследия Я.Корчака в воспитательной практике, например, в летнем лагере Корчаково в Польше, основанном в 1969 году; выход произведения близкого друга Я.Корчака писателя И.Неверли «Живая связь» (1966) [204], работы ученицы Я.Корчака педагога М.Фальковской «Социальное воспитание в детских домах» (1968) [194], открывающей новые стороны наследия; возвращение наследия Я.Корчака в исследовательское поле советских ученых, педагогов после статьи А.И.Шарова «Януш Корчак и наши дети» (1966) [175]; упоминание имени и цитирование работ Я.Корчака в произведениях В.А.Сухомлинского (1969). В этот период в СССР, несмотря на критику официальной педагогикой идеи Я.Корчака за абстрактный гуманизм, происходит соприкосновение отечественной и европейской педагогики, понимание учеными, педагогической общественностью гуманистического потенциала воспитательной системы Я.Корчака, необходимости её осмысления в условиях послевоенного времени, сделанных исторических выводов о разрушительности антигуманных ценностей.

1978-1990 гг. – усиление изучения и пропаганды педагогических идей Я.Корчака в связи со столетием со дня его рождения; выработка методологических подходов к осмыслению наследия Я.Корчака в работах Р.А.Валеевой (1982) [23], Э.Даузенрота (1981) [189], А.Левина (1986) [200], М.Фальковской (1978) [193], Б.Дж.Лифтон (1988) [84]. Диссертация Р.А.Валеевой «Воспитательная система видного польского педагога-гуманиста Януша Корчака» (1982) [23] стала первой в своем роде в СССР диссертацией о наследии Я.Корчака и основывалась на работе автора с архивами в Польше. Авторы юбилейной статьи о Я.Корчаке «Педагог-гуманист» (1988) в журнале «Советская педагогика» Я.И.Ханбиков и Р.А.Валеева подчеркнули важную мысль для методологического анализа наследия педагога о том, что Я.Корчак не был сторонником «свободного воспитания» и «педагогике долженствования и запретов», а создавал новую систему воспитания, высшей целью которой было благо ребенка [26].

1991-2020 гг. – обновление методологических подходов к рассмотрению наследия Я.Корчака, расширение тематики исследований, связанных с процессами демократизации и гуманизации образования во всех странах мира; публикация в 1992 г. в России первого сборника статей посвященного наследию Я.Корчака ведущих корчаковедов Р.А.Валеевой, А.Левина, О.Медведевой, М.Чесельской; выход диссертаций по наследию Я.Корчака Ё.Гайды (2004) [28], К.Е.Сумнительного (2008) [143], А.В.Шиповой (2014) [176], содержащих возможности практического использования идей Я.Корчака в воспитательной практике; выход работ И.Д.Демаковой «Я.Корчак: живая педагогика изменяющегося мира» (2013) [47], И.Ольчак-Ронникер «Корчак. Опыт биографии» (2015) [110], М.Сильвермана «Педагогика гуманистического нравственного образования: образовательная мысль Я.Корчака» (2017) [210], отражающие более глубокое восприятие педагогики Я.Корчака. Работы этого периода демонстрируют переход от узкого рассмотрения наследия педагога исключительно в историко-педагогическом контексте к обоснованию наличия четкой практикоориентированной воспитательной концепции в педагогике Я.Корчака, определению её элементов. Также указанный период характеризуется

структуризацией и институционализацией изучения наследия Я.Корчака: создание международной ассоциации Я.Корчака (2001). В Бразилии, Германии, Голландии, Израиле, Канаде, Польше, России, США, Франции, Швейцарии функционируют общества, изучающие и пропагандирующие педагогическое наследие Я.Корчака.

Широкая исследовательская и практическая деятельность по внедрению педагогических идей польского педагога воплощается в Российском обществе Я.Корчака, имеющем более чем 25-летнюю историю. Российские исследования педагогического наследия Я.Корчака представлены в контексте гуманизации и демократизации образования, воспитательного пространства детства в работах Р.А.Валеевой [23;24;25], И.Д.Демаковой [217], Б.В.Куприянова [80], Л.А.Рыбаковой [130]. Идеи социального воспитания в наследии Я.Корчака отражены в трудах Н.В.Ушаковой [162]. Феномен интеграционной среды, культурных практик как средств социализации в наследии Я.Корчака стали предметом исследований А.В.Шиповой [176;177], Н.С.Чагиной [173]. Применение педагогической системы Я.Корчака в отечественном образовании представлено в исследовании К.Е.Сумнительного [143].

На основе Российского общества Я.Корчака был создан в 1993 году ежегодный международный интеграционный лагерь «Наш Дом». Его деятельность базируется на следующих педагогических идеях Я.Корчака: абсолютная ценность детства, диалог как главный способ взаимодействия между взрослыми и воспитанниками, самовоспитывающая активность детей (самоуправление, кружки). Ведущим признаком диалогичности воспитания в этом лагере согласно наследию Я.Корчака является уважение личности и прав воспитанника.

Российский опыт диалогичности воспитания в международном корчаковском лагере стал востребованным в Голландии. По типу российского лагеря в 2009 г. был создан голландский «Наш дом», руководители которого старались перенести в него атмосферу общения, доверия и тепла своих коллег из России [100]. Голландский лагерь «Наш Дом» основывается на таких идеях



Я.Корчака как: интеграция детей из различных социальных слоёв посредством создания диалогического пространства; взаимообучение и взаимовоспитание, в процессе которого, педагоги и воспитанники приобретают опыт сотрудничества, сопереживания, международного и межкультурного взаимодействия, совместной творческой деятельности. Помимо практического внедрения опыта Я.Корчака в Голландии имеется немало исследований, в которых рассматриваются место и роль диалогичности в его наследии. Так, один из ведущих голландских корчаковедов Й.Бердинг [183] указывает, что в наследии Я.Корчака диалогичность проявляется в новом взгляде на воспитанника и его место в воспитательном процессе, в построении иных воспитательных отношений между педагогом и воспитанниками, в основе которых партнёрство, со-деятельность, а не власть одного над другими. Следовательно, следующий признак диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака – партнёрство и со-деятельность педагога и воспитанников.

Проблема гуманизации воспитания в контексте развития польской педагогики межвоенного периода (1918-1939г.г.) была предметом исследования В.С.Ханенко [171]. Идея детоцентризма Я.Корчака отражена в работе В.И.Мисько [92]. Украинские исследования педагогического наследия Я.Корчака посвящены проблемам гуманистического формирования личности (Й.Гайда [28], С.В.Денисюк [48], В.Н.Кушнир [81]); теории и практике организации детского самоуправления (Т.В.Забута [53]).

В Германии наследие Я.Корчака стало предметом глубинного изучения и популяризации благодаря Э.Даузенроту, А.Хампелю, состоявшим в составе Совета Международной ассоциации Я.Корчака, а также Ф.Бейнеру, Э.Хеймпель. На сегодняшний день одними из самых крупных академических исследовательских центров по изучению наследия Я.Корчака являются центры, расположенные в Гисене, Вуппертале и Дюссельдорфе. Особую роль в популяризации и внедрении его идей в Германии занимает Европейская академия имени Януша Корчака. В Германии реализуется идея Я.Корчака о межкультурном и межконфессиональном диалоге, которая стала особо актуальной в связи с

приездом большого числа беженцев. Действует проект «Гешер», объединяющий многонациональную молодежь Германии, а также проект обмена немецких и польских студентов, ученых с целью установления межкультурного диалога и более глубокого изучения и понимания педагогики Я.Корчака [216].

В распространении идей польского гуманиста, реализации его педагогических принципов равноправия, уважения, диалогичности в содержании и целях воспитания подрастающего поколения немалых успехов добилась Бразильская Ассоциация Я.Корчака под руководством Т.Новински Хэйбекорн [101]. Своим возрождением и активной работой Бразильская ассоциация обязана профессору А.Жпичковски автору книги «Сироты Корчака» [213], в основе которой лежат воспоминания пяти бывших воспитанников и воспитателя корчаковского детского дома. Партнёр Бразильской Ассоциации Я.Корчака организация «Вага Луме» воплотила на практике идею межкультурного диалога. Сетевая образовательная программа «Вага Луме» направлена на развитие межкультурного диалога между подростками г.Сан-Паулу и поселений бассейна Амазонки. Цель межкультурного диалога – осознание подростками сложной бразильской реальности, многообразия культур и народов, их взаимоотношений с природой [101]. Формами диалога в этой программе служит не только непосредственное общение подростков, представляющих разные поселения, народы и культуры, но и обмен продуктами их творческой деятельности (презентациями, рисунками, видеороликами). Этот опыт свидетельствует, что межкультурный диалог является одним из видов диалога, обеспечивающих диалогичность воспитания.

Я.Корчак был одним из первых педагогов, на практике совершивших в педагогике XX века переход в сторону диалогического отношения к воспитаннику как абсолютной ценности, способствуя тем самым реализации идеи гуманизации образовательного процесса. А.Левин [82], А.В.Шипова [176;177] отмечают, что воспитательная концепция Я.Корчака является примером диалектического единства теории и практики воспитательных действий, гармоничного сочетания идеи и действия. С.Эфрон увидела этот синтез теории и

практического опыта в том, что Я.Корчак, уважая возможности науки, в то же время подчеркнул уникальность и таинственность природы человеческой души, которая требует субъективного, контекстуального и даже интуитивного исследования в процессе повседневной воспитательной практики [190].

Исследователи обнаружили преемственную связь гуманистических взглядов на воспитание Я.Корчака с философско-педагогическими воззрениями других мыслителей. Сравнительный анализ, сходство и отличие идей Дж.Дьюи, Я.Корчака, Л.Н.Толстого представлены в работах Р.А.Валеевой [23;24;25], Дж.Деброка [45], А.К.Колесовой [67], Лим Би [83], Л.Энгел [184] и др. Исследователи единодушны в том, что Я.Корчака объединяет с Дж.Дьюи и Л.Н.Толстым идея центризма ребёнка в воспитательном процессе, реформирования общества путём образования, просвещения детей. Однако в своих гуманистических воззрениях Я.Корчак пошёл дальше по пути индивидуализации и личностного ориентирования воспитательного процесса, считая, что воспитание – это способ постижения воспитанником самого себя, осуществляемый в сотрудничестве, взаимодействии с педагогом, взрослыми, сверстниками. В педагогическом наследии Я.Корчака ключевым является следующий постулат, характеризующий идею диалогического подхода к воспитанию: не воспитанник должен соответствовать педагогическому процессу, а педагогический процесс должен соответствовать воспитаннику.

Соответственно именно с подачи Я.Корчака в европейской педагогике XX века появляется тенденция диалогического изучения воспитанника как условия гуманизации образовательного процесса. Он считал бессмысленным превозносить теоретическое знание педагогики вне познания ребёнка в повседневной воспитательной практике. Мысль Я.Корчака о том, что принципы, методы, формы воспитания, являются тем, что исследует педагогическая наука, а сам ребёнок до сих пор неизведанный феномен, проходит через всю его педагогику: «обогащенный сознанием мощи законов природы и гения научной мысли человека, останавливаюсь перед неизвестным – ребёнок [76, с.177]». Не случайно педагогику Я.Корчака называют педагогикой понимания детского мира. В своих

трудах он рассуждает о необходимости познания потребностей и интересов детей для организации воспитательного процесса, даёт рецепты понимания детского мировоззрения, психических состояний воспитанников. Я.Корчак придавал огромное значение разработке воспитательной диагностики. Педагог, по его мнению, должен распознавать мотивы поведения, состояния души воспитанника: Улыбки, слезы, румянец для воспитателя то же, что температура, кашель, рвота для врача. Нет незначительных симптомов. Надо записывать и все продумывать – отбрасывать случайное, связывать родственное, искать законы» [76, с.267]. То, что является средствами невербального воспитательного диалога Я.Корчак называет симптомами, отражающими состояния детской души: улыбка, плач, взгляд, смех, румянец, зевок, вздох, движения губ. Вот один из ярких примеров владения Я.Корчака невербальным диалогом:

«– Смотри, парень, какие у тебя тут каракули.... Почему эти три строки так плохо у тебя вышли?

– Не знаю (улыбка смущения).

– Может, ты устал?

– Да нет.

Не хочет лгать, а правды сказать не может [76, с.296]».

На этом примере видно, что в системе Я.Корчака невербальные признаки диалогичности воспитания несут не меньшую смысловую нагрузку, чем вербальные. Воспитательный диалог в его наследии представлен как вербальной, так и невербальной формами.

Обеспечение диалогичности воспитания по Я.Корчаку требует от педагога глубокого изучения феномена «детский мир». В произведении «Как любить ребёнка» он задаётся вопросами: «Что представляет собой ребёнок, каков его внутренний духовный мир? Каковы особенности, потребности ребёнка, каковы скрытые незамеченные ещё возможности? Что представляет собой эта половина человечества?» [75, с.64]. Понимание, чувствование реальных потребностей, желаний, интересов, жизненных смыслов воспитанников необходимо с целью внесения изменений в образовательный процесс. E.Bartkowiak пишет, что на

страницах своих книг Корчак даёт нам понять как наилучшим образом реализовать теорию воспитания на практике – посмотреть на мир глазами воспитанника [182]. Познание детского мироощущения приблизит педагога к воспитаннику, развеет сомнения и трудности, которые возникают в межличностном взаимодействии. Следовательно, ещё одним признаком диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака является познание детского мироощущения педагогом.

В наследии Я.Корчака красной нитью проходит мысль о том, что прежде, чем вести диалог на равных с воспитанником необходимо изучить язык мира детства. Ребёнок обладает особым языком мыслей и чувств, набором понятий и категорий, которыми описывает окружающий мир. Взрослым не удастся выйти на диалог из-за нежелания понять этот язык и смыслы, которые вкладывают воспитанники в слова. На первое место Я.Корчак среди причин непонимания ставит невнимательность и небрежность взрослых по отношению к детскому языку мыслей и чувств, которые кажутся им чем-то несущественным, несостоятельным в организации воспитательного процесса. Другой причиной Я.Корчак считает подражание детей взрослым, их логике, словесным конструкциям, вследствие чего истинное значение сказанного детьми теряется в заимствованных конструкциях. Перенимание у взрослых логики, манеры, стиля общения он считал естественным процессом стремления ребёнка сосуществовать с миром взрослых, быть принятым последними всерьёз.

Я.Корчак рассуждает о ребёнке как о полноценном разумном человеке, хорошо знающем свои потребности, имеющем жизненные цели и принципы. В своих произведениях он, сравнивая взрослых и детей, высмеивает возвышенность мира взрослых над детьми, тем самым показывая общие линии поведения: «Легкомысленный ребёнок за десятку, данную ему на тетрадь, купил конфет; взрослый проиграл в карты всё своё состояние» [76, с.129]. Я.Корчак приходит к выводу, что ребёнок – это уже человек, но с иным опытом жизни, иным чувствованием и познанием окружающего мира. Поэтому Я.Корчак увидел ошибку, в том, что предметом педагогики как науки является ребёнок, а не

человек вообще. Диалогичность в наследии Я.Корчака является естественной и неотъемлемой характеристикой воспитания. В его понимании воспитание и есть диалог с Другим, миром, в процессе которого вырабатывается отношение к себе и окружающему, т.е. цель своего бытия. Для Я.Корчака зрелый человек тот, «кто знает, зачем он живет, как он относится к людям и к истории человечества» [76, с.450].

В основе диалогичности воспитания в педагогической системе Я.Корчака лежит принцип объективности и непредвзятости по отношению к ребёнку, при изучении всех сторон его поведения, внутреннего мира. Он считал, что педагоги и другие взрослые не знают детей, или, что ещё хуже того – знают только по предрассудкам [76, с.178]. Каждый мельчайший факт проявлений воспитанника должен быть для педагога ценен: необычная жалоба, ложь, спор, просьба, проступок, непослушание, жульничество, драка, геройский поступок. В основе постоянного исследования ребёнка Я.Корчак видит стимул и награду для педагога в том, что он станет ближе к воспитаннику, найдёт в нём немало достойных черт, на которые можно опереться в его воспитании. К нарушителям порядка и спокойствия Я.Корчак относится с ещё большим вниманием: «Злая, некрасивая, приставучая девчонка. Задирает, чтобы пожаловаться, когда обидают. Проявишь внимание – наглет. Слабое умственное развитие, стремлений нет, бедное воображение...Я люблю её как естествоиспытатель...» [76, с.181].

Диалог возможен только между равнозначными сознаниями, а значит равноправными, обладающими субъектностью, правами, свободой слова, мысли, выбора коммуникантами. Г.Айхштеллер, Р.А. Валеева, И.Д. Демакова, Э.Трудел, Э.Янушевска считают одной из ведущих идей в наследии польского педагога – уважение и незыблемость прав и свобод детей [159;191;198;217]. Такого же мнения придерживается С.Ричардот, называя воспитательную концепцию Я.Корчака педагогикой свободы, суть которой заключается в праве ребёнка быть тем, кем он хочет быть, выбрать собственный неповторимый путь развития [208]. Свобода понимается Я.Корчаком не как вседозволенность, а, прежде всего, как необходимое условие развития ребёнка, достижения им цели своего

существования. Среди исследователей педагогического наследия Я.Корчака именно А.Соболевска даёт достаточно меткое, но несколько одностороннее определение педагогическим воззрениям польского педагога, называя их концепцией «внутренней свободы ребёнка» [211]. Односторонность его заключается в непредусмотренном отсутствии в таком названии взрослого.

Вся педагогическая система Я.Корчака диалогична. Исходя из этого, в контексте предпринятого исследования, представилось возможным объединить педагогические идеи Я.Корчака названием концепция «диалогичности воспитания». Термин «концепция» представляет собой систему взаимосвязанных и вытекающих один из других взглядов на те или иные явления, процессы; способ понимания, трактовки каких-либо явлений, событий; основополагающую идею какой-либо теории, главную мысль, общий замысел [140]. Педагогическая система Я.Корчака носит существенную воспитательную нагрузку не только по отношению к ребёнку, но к человеку в целом. Многие его педагогические произведения представлены в жанре живых диалогов. Свои педагогические идеи Я.Корчак представляет часто посредством различных диалогов: с собой, с читателем, между наблюдаемыми субъектами. Передаваемые им диалоги, свидетелем, участником или инициатором которых он являлся, не всегда подвергаются им глубокому педагогическому анализу, но ярки и очевидны с точки зрения отражаемых в них педагогических ситуаций. Я.Корчак не рассуждает о диалогичности воспитания, а показывает на конкретных ситуациях, как и чем она обеспечивается. Это позволяет ещё раз подчеркнуть ярко выраженную практико-ориентированность концепции диалогичности воспитания Я.Корчака.

Концепция диалогичности воспитания реализуется у Я.Корчака в оригинальной системе самоуправления. Он создал в своих учреждениях «детское государство», имеющее свою законодательную, исполнительную и судебную власть. Первоначально возник Судебный совет, который регулировал взаимоотношения внутри детского коллектива, между взрослыми и детьми. Я.Корчак понимал, что самым действенным институтом демократии в любой

республике, в том числе и детской, является Суд. Как видим, у него не просто суд, а Судебный совет (совместность, общность), предполагающий диалог (советоваться и выработать совместно решение). Идея суда и самоуправления как такового возникла у Я. Корчака во время летнего лагеря. Он заметил, как один из воспитанников приказывал другим соблюдать порядок и в то же время сам нарушал его. Я.Корчак, наблюдая за этим явлением, искал ответ на эту проблемную ситуацию: «Почему дети слушаются этого противоречивого мальчика?» Как оказалось, тот воспитанник применял насилие, запугивал, подавлял других детей, заставлял доносить друг на друга. Корчак заметил, что этот воспитанник ничуть не лучше учителей, педагогика которых основывается на авторитарных методах. На основе анализа данного явления он сделал вывод о необходимости самоуправления детей, основанного на открытом диалоге, «чтобы каждый мог сказать, кого он любит на самом деле», как относится к своим сверстникам, каковы мотивы этого отношения [77]. Это позволяет выделить в качестве признака диалогичности воспитания в педагогическом наследии Я.Корчака открытость диалога.

Судебный совет состоял из воспитателя и воспитанников-судей, которые избирались тайным голосованием. Суд в воспитательной системе детского дома выступал средством защиты прав ребёнка, выявления несправедливого отношения к воспитанникам со стороны воспитателей, способом установления взаимопонимания между детьми и взрослыми. Помимо функции защиты прав воспитанников Суд имел и воспитательное значение. Именно в судебных диалогах формировалась мораль коллектива, вырабатывались критерии нравственности, оценки поступков. Суд принимал решения на основании Кодекса, составленного совместно педагогом и воспитанниками. Он имел особое воспитательное значение: Кодекс учил детей справедливости, внимательному отношению к бедам товарищей, воспитывал как судей, так и тех, чьи дела разбирались судом. Содержание Кодекса логически вытекало из провозглашённого Я.Корчаком принципа уважения личности и прав ребёнка, доверия к нему и имело в виду, прежде всего, не наказание, а исправление



ребёнка, пробуждало веру в возможность такого исправления. Как видно Товарищеский суд учил воспитанников не только справедливости, но и прощению, позволяя применять последнее как метод исправления провинившегося ребёнка. Даже признанный виновным по статье девятисотой, предусматривающей исключение из интерната, мог остаться, если его возьмут на поруки [75, с.207]. Опекунaми провинившегося воспитанника могли стать как воспитатели, так и дети. Воспитывая своих провинившихся товарищей, отвечая за их исправление, воспитанники испытывали чувство ответственности, заботы, воспринимали близко к сердцу успехи и неудачи подопечных. Так воспитанники становились субъектами воспитания друг друга. Проявлением субъектности воспитанниками определяется ещё один признак диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака. Опыт проявления субъектности воспитанники получали посредством участия в Судебном Совете, Совете самоуправления, Сейме, плебисците и других диалогичных формах выражения своей позиции. В них диалог в результате полифоничности мнений расширялся до полилога, в котором старались услышать каждого воспитанника.

Я.Корчак считал, что было бы неправильно, чтобы в суде рассматривались только дела воспитанников, а взрослые не подвергались осуждению. Он дал воспитанникам возможность подавать в суд на воспитателей. Следовательно, позиции детей и взрослых уравнивались. Признавалось, что каждый может ошибиться, оступиться независимо от возраста, опыта, знаний. К тому же Я.Корчак хотел узнать, как воспитанники оценивают те или иные действия воспитателей по отношению к ним, поскольку то, что кажется справедливым, правильным взрослому, не всегда соответствует представлениям детей. Известно, что Я.Корчак сам на себя подавал в суд и просил воспитанников, участвующих в судебном процессе, дать оценку его поступкам. Так он пытался увидеть свои поступки с точки зрения детского мироощущения, познать детские критерии справедливости и несправедливости. Даже в своём дневнике Корчак, ведя диалог с воспитанниками, просил их оценить его сегодняшние поступки: «Сегодня я несправедливо рассердился на одного из ребят. Неправедливо! Но я не мог

поступить иначе, ну, что делать, если моя обязанность – стоять на страже равноправия? Что сказали бы ребята, разреши я одному делать то, за что наказываю других?» [76, с.223]. С одной стороны, узнавая в диалоге об оценке своих поступков, Я.Корчак воспитывал самого себя, совершенствовал своё педагогическое мастерство; с другой стороны, показывал детям, что, несмотря на свой статус и авторитет педагога, он не уходит от суда. Он прививал воспитанникам нравственные нормы на своём примере. Для Я.Корчака воспитанники были самыми главными экспертами его педагогической системы. В суде каждый воспитанник приобретал свой субъективный опыт взаимодействия, разрешения конфликтов, взаимопонимания, не только указывая на чужие ошибки, аморальность поступков, но и формируя собственное морально-нравственное сознание.

Исполнительным органом власти в воспитательной системе Я.Корчака был Совет самоуправления, который разрабатывал нормы жизнедеятельности приюта, взаимодействовал с педагогическим советом, утверждал графики дежурств. В основу взаимодействия педагогического совета и детского самоуправления был положен диалог. В.И.Беляев, Т.А.Савченко отмечают, что педагогическая мудрость воспитательной системы Я.Корчака заключалась в том, что самоуправление не насаждалось «сверху», а шло вслед за развитием потребностей коллектива Дома сирот» [13]. Активное детское самоуправление осуществлялось с целью воспитания и самовоспитания, гуманизации отношений взрослых и детей, выстраивания диалога. Оно способствовало осознанию воспитанниками того, что они несут равную с взрослыми ответственность за судьбу детского дома.

Законодательный орган в воспитательной системе Я.Корчака был представлен Сеймом, который состоял из 20 депутатов, избравшихся из воспитанников, не имеющих судимости за воровство. Задачи Сейма заключались в установлении праздничных дат, присуждении наград, принятии и отклонении актов Совета самоуправления, а также участии в принятии решений по приёму или исключению воспитанников из интерната. Кроме того, взаимодействие воспитанников и взрослых осуществлялось посредством общих собраний. Корчак

придавал огромное значение общим собраниям как форме воспитания, которая содействовала развитию умения взаимодействовать друг с другом, слушать, достигать согласия, решать коллективно проблемы и конфликты. Такая форма воспитательного диалога, считал Корчак, способна пробудить у воспитанников коллективную совесть, сформировать чувство ответственности за судьбу детского дома [75, с.201].

Особый интерес в педагогике Я.Корчака вызывает система плебисцитов и гражданских званий, которые отражали степень самосовершенствования воспитанников. Плебисцит (тайное голосование воспитанников) выражал общественное мнение коллектива по отношению к новичкам, после их месячного пребывания в детском доме; по отношению к воспитанникам, пробывшим год в детском доме; при обсуждении вопросов исправления, реабилитации воспитанника. Плебисциты доброжелательности и недоброжелательности отражали характер взаимоотношений в коллективе, побуждали воспитанников к самовоспитанию. Ежегодно воспитанникам присваивались гражданские звания, которые определялись результатами плебисцитов, набранными единицами труда, достижениями в учёбе. Фактически эти звания отражали четыре степени проявления гражданственности воспитанниками в детском доме: «товарищ», «жилец», «безразличный жилец», «обременительный пришелец».

В целом самоуправление, основанное на диалоге, в педагогической системе Я.Корчака характеризуется следующими особенностями:

- системностью структуры самоуправления, определённой его целей, задач и принципов функционирования;
- наличием демократической модели самоуправления, базирующейся на принципах гласности, выборности, равноправия;
- созданием детско-взрослой общности, атмосферы сотрудничества на принципе равной ответственности за судьбу приюта;
- наличием нормативно-правовых актов, регулирующих отношения взрослых и воспитанников, воспитанников между собой.

Помимо устного (непосредственного и опосредованного диалогов) воспитательного влияния Я.Корчак использовал средства организации письменного (прямого и косвенного) диалога воспитателей с воспитанниками. В его учреждениях существовала доска объявлений, на которой воспитанники могли написать свои просьбы, пожелания, сообщения, предостережения. Я.Корчак считал, что доска объявлений создаёт условия для проявления инициативы воспитателями и воспитанниками. На доске можно вывешивать календарь, важные газетные вырезки, шарады, картинки, список поломок и повреждений и др. Для особо важных личных сообщений был предназначен почтовый ящик. Письмо позволяет более обстоятельно задуматься над действительно сложными вопросами, просьбами, волнениями воспитанников, поскольку сообщения, переданные ребёнком в устной форме в суматохе дня, часто забываются. Кроме того, как уже указывалось выше, Я.Корчак также вёл дневник воспитателя, с содержанием которого мог ознакомиться любой воспитанник. В своём дневнике он делился с воспитанниками впечатлениями, радостями, разочарованиями, неудачами, ошибками, событиями, произошедшими в жизни детского приюта.

Я.Корчак не видел возможности существования воспитательного учреждения без детской газеты. Газета – это научный документ, которому нет цены, поскольку в ней раскрываются идеи, ценности, мотивы поступков воспитанников [75, с.194]. 5 января 1926 года вышел первый номер газеты «Малый Пшеглэнд» («Маленькое обозрение»), авторами которой были воспитанники Я.Корчака в возрасте от 7 до 15 лет. На страницах «Малого Пшеглэнда» публиковались не только сказки, рассказы, но и сообщения воспитанников о жизни приюта, улицы, страны. Я.Корчак предоставлял воспитанникам полную свободу в создании и редактировании газеты. Это способствовало их самовоспитанию, более полному и содержательному самовыражению через диалог с миром. Газета получила огромную популярность. Уже в первый год Я.Корчак получил более пяти тысяч писем от юных читателей. «Малый Пшеглэнд» распространялся за пределами Польши и стран Европы – в

Палестине, Сирии, Египте, Австралии. Я.Зебровски отмечает, что газета являлась школой жизни, средством развития воспитанников, своеобразной «детской трибуной», отражающей искренние и подлинные суждения о положении детей в обществе, о защите их прав и свобод, о несправедливом отношении к ним [219]. Это ещё один вид воспитательного диалога в системе Я.Корчака – диалог детей с миром. Товарищеский Суд, Совет самоуправления, Сейм, общие собрания, плебисцит, почтовый ящик, доска объявления, газета, дневник – это разные формы проявления диалогичности воспитания через непосредственный и опосредованный, прямой и косвенный, устный и письменный воспитательный диалог.

Диалогичность воспитания находит отражение и в произведениях Я.Корчака. М.Каминьска [64], В.Л.Пак [112] в своих исследованиях обратились к педагогическим произведениям Я.Корчака как программным документам его педагогики. Произведения Я.Корчака «Как любить ребёнка», «Когда я снова стану маленьким», «Дневник», «Лето в Михалувке», «Правила жизни», «Слава» носят ярко выраженный диалогический характер. В них ярко представлена многовекторность воспитательных диалогов:

- внутриличностные диалоги педагога Я.Корчака – размышления о педагогической действительности, о природе ребёнка, о своём педагогическом опыте, представляющие собой акт самовоспитания педагога;
- межличностные диалоги педагога Я.Корчака с воспитанниками, раскрывающие примеры содержания и способов воспитательного взаимодействия;
- межличностные диалоги воспитанников друг с другом, позволяющие проникнуть в суть детского мировидения;
- диалоги педагога Я.Корчака с воспитателями, родителями и «миром взрослых» в целом, направленные на стимулирование их педагогического просвещения.

В своих произведениях Я.Корчак в диалогическом ключе раскрывает феномен «детского мира» с одной стороны, а с другой – собственные

педагогические идеи. Своими произведениями Я. Корчак стимулировал взрослых читателей на внутренний диалог – размышления по поводу восприятия ребёнка, мира детства, а также критический анализ собственного отношения к воспитанникам. Он обращался к молодым педагогам с наставлением работать над пониманием воспитанника, изучением его внутреннего мира, чтобы установить доверительный контакт с ним. Молодые педагоги подвержены ложному представлению, что они, воспитывая ребёнка, сами не поддаются изменению в общении с ним. Я.Корчак делится с молодыми воспитателями следующей истиной: воспитанник в общении с воспитателем поучает и воспитывает его [75]. Общение с воспитанником бесценно – оно обогащает опыт педагога, влияет на его мировоззрение, представления, взгляды. Я.Корчак приглашает к диалогу воспитателей, родителей, взрослых, задавая вопрос: не является ли наше отношение к воспитанникам проявлением эгоцентризма взрослых? [75]

Как видно, в своих педагогических произведениях Я. Корчак исполнял роль посредника между миром взрослых и миром детей, призывая и тех, и других к диалогу на основе уважения друг друга. В.Л. Пак отмечает, что Я. Корчак в своих трудах не идеализировал мир детства и мир взрослых, указывая на их противоположность, достоинства и недостатки, но вместе с тем обращал внимание на необходимость взрослых и детей понять и принять друг друга такими, какие они есть, жить в гармонии, взаимоуважении [112]. Я.Корчак, описывая свои диалоги с воспитанниками, диалоги между детьми и родителями, диалоги внутри детского сообщества, подводил читателей к простым воспитательным истинам. Можно вполне согласиться с мнением М.Каминьска, которая считает, что в своих текстах Я.Корчак учил взрослых детскому мировосприятию, благодаря которому можно достичь понимания между педагогом и воспитанниками, между родителями и детьми [64].

Педагогические произведения Я.Корчака насыщены диалогами, отрывками из повседневного взаимодействия педагога с воспитанниками в приюте. Эти диалоги настолько откровенны и искренни, что заставляют читателя прожить эти ситуации, взять на себя роль воспитателя «здесь и сейчас». Я.Корчак ведет в

произведениях самоанализ собственной воспитательной практики: «Ребенок наблюдает себя, анализирует свои поступки. Только мы этого труда ребенка не замечаем, ибо не умеем читать между строк нехотя бросаемых им фраз. Хотим, чтобы ребенок нам поверял все свои мысли и чувства. Сами не слишком склонные к откровенности, мы не желаем или не умеем понять, что ребенок намного стыдливее, уязвимее нас, острее реагирует на грубую слежку за движениями его души.

«– Я сегодня не молился», — говорит Стефан.

– Почему?

– Забыл. (Пауза.) Если я умываюсь утром, я сразу потом молюсь, а если не умываться, то молиться забываешь. Стефан не моется из-за чесотки» [76, с.295].

Этот отрывок иллюстрирует очень важный отрезок жизни Я.Корчака, связанный с военным временем (Первой Мировой войной), когда он был ординатором полевого госпиталя и взял себе из приюта мальчика Стефана. На время Я.Корчак стал воспитателем Стефана, «воспитателем человечности» в бесчеловечный период ведения военных действий. Этот опыт воспитательного взаимодействия и изучения одного ребёнка стал бесценным в его практике, в которой реализованы его собственные педагогические идеи.

Возможно, на основе этой ситуации Я.Корчак пришёл к выводу о заимствовании детьми у взрослых словесных конструкций: «Я был дежурным врачом: привезли больных.

«– Весь день к вам лезут», – сказал нетерпеливо, повысив голос, Стефан.

И по тону, и по выражению лица можно было понять, что это не его слова. Так, видно, говорили в приюте, или панна Леоня, или кухарка.

– Не говори так, – говорю я мягко после того, как фельдшер ушел [76, с.275]».

Я.Корчак был убеждён, что воспитание одного ребёнка требует ещё большего внимания, чем большого коллектива детей. Воспитательный диалог, в понимании Я.Корчака – неустанное познание своего юного собеседника, удивление перед каждым открывшимся фактом. Я.Корчак убедительно проводит

мысль о том, что каким бы ни был воспитанник выдающимся, талантливым, способным или наоборот, он ценен уже сам по себе, он уникален не своими задатками, а своим уникальным внутренним миром. Каждый ребёнок для педагога – это новая тайна человеческой природы. Такая тайна Я.Корчаку раскрылась в общении со Стефаном: «Я испытал чувство безграничной благодарности к этому ребёнку. Ничего в нем нет выдающегося, ничего, что бы привлекало, приковывало внимание. Простое лицо, в фигуре ничего особенного, ум посредственный, бедное воображение, полное отсутствие чувствительности – ничего из того, что украшает ребенка. Но в этом незаметном ребенке, как в неприглядном кустике, говорит природа, ее извечные законы, бог. Спасибо тебе, что ты именно такой – так себе...» [76, с.285].

Таким образом, педагогический анализ исследований, посвящённых изучению воспитательной теории и практики Я. Корчака, показал, что учёные рассматривали его наследие сквозь призму педагогики понимания, педагогики свободы. Опираясь на эти исследования и анализ педагогических произведений Я.Корчака, удалось установить, что его педагогическое наследие носит ярко выраженный практикоориентированный характер и содержит признаки диалогичности воспитания, которые возможно представить в последовательности, определяющей логику воспитательного процесса:

- уважение личности и прав воспитанников;
- познание детского мироощущения педагогом;
- проявление субъектности воспитанниками;
- установление обратной связи педагогов и воспитанников;
- открытость диалога;
- наличие многообразия способов ведения диалога;
- партнёрство и со-деятельность педагога и воспитанников.

Выявленные в педагогическом наследии Я.Корчака и перечисленные выше признаки диалогичности воспитания намечают направления дальнейшего исследования развития изучаемой идеи и обеспечивают определённую динамику в решении второй задачи данного исследования. Указанные признаки



диалогичности воспитания проявлялись при построении воспитательного процесса Я.Корчаком на принципах: единства теории и практики воспитания; объективности и непредвзятости по отношению к воспитаннику; равноправия, партнёрства педагога и воспитанников.

Проведённый анализ позволил установить, что диалогичность воспитания в педагогической системе Я.Корчака обеспечивается при комплексном выстраивании разных видов воспитательного диалога:

- диалогов разновозрастных субъектов (педагог-воспитанник; родитель-воспитанник; взрослый-воспитанник);
- диалогов воспитанников друг с другом;
- межкультурных диалогов;
- диалогов воспитанников с миром;
- диалогов педагогов (внутриличностных, с другими взрослыми).

В педагогическом наследии Я.Корчака представлено многообразие форм ведения воспитательного диалога: прямой и косвенный, опосредованный и непосредственный, устный и письменный, вербальный и невербальный, открытый и закрытый.

Выявленные признаки диалогичности воспитания и виды воспитательных диалогов подвели к выводу о том, что в педагогической системе Я.Корчака есть все элементы, позволяющие объединить его идеи в целостную концепцию диалогичности воспитания.

### **1.3 Преемственность признаков диалогичности воспитания в наследии В.А.Сухомлинского**

Своё дальнейшее преемственное развитие идеи Я.Корчака о диалогичности воспитания нашли в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского. Педагогическая система выдающегося теоретика и практика Василия Александровича Сухомлинского занимает особое место в истории мировой и отечественной педагогической науки и практики. Его педагогическое наследие

неисчерпаемо как в психолого-педагогическом, так и в социокультурном измерении, а потому является предметом поиска решений проблем воспитания в современных условиях отечественными и зарубежными учёными. В этом параграфе предпринята попытка дальнейшего решения второй задачи данного исследования в части выявления признаков диалогичности воспитания в педагогической концепции В.А.Сухомлинского и обоснования их преемственности с признаками диалогичности воспитания, выявленными в педагогическом наследии Я. Корчака. Анализ научной литературы позволил нам выделить два больших периода в изучении педагогического наследия В.А.Сухомлинского: советский (1970-1990 гг.) и постсоветский (1991-2020 гг.).

Советский период 1970-1990 гг. – выработка научных подходов к исследованию наследия В.А.Сухомлинского в контексте актуальных проблем того времени (трудовое, нравственное, умственное воспитание); издание пятитомника избранных трудов В.А.Сухомлинского (1979-1980) [144;145;146;147], в который вошли произведения позднего периода творчества «Как воспитать настоящего человека» (1975), «Письма к сыну» (1977), «Родительская педагогика» (1978) и др.; создание теоретических моделей трактовки педагогической концепции В.А.Сухомлинского в работах А.М.Борисовского (1985) [20], В.Богуславского (1986) [15], В.А.Лоскутова (1976) [85], З.И.Равкина (1982) [125], а также и зарубежных ученых – Э.Хартманн (ГДР,1984) [196], М.Быблук (Польша, 1982) [186].

Постсоветский период 1991-2020 гг. – расширение и обновление методологического арсенала исследований наследия В.А.Сухомлинского, перенос акцента на социально-педагогические, гуманистические аспекты проблематики на фоне демократизации и гуманизации общества и системы образования, расширение спектра тематики проблемно-тематических исследований наследия; создание международных структур, направленных на изучение, пропаганду, практическое внедрение идей В.А.Сухомлинского; выявление подлинных философско-мировоззренческих, гуманистических установок воспитательной системы В.А.Сухомлинского, представленных в работах Е.Г.Родчанина (1991)

[126], М.И.Мухина (1995) [97], Н.Б.Ромаевой (2003) [127], Е.Ю.Титовой (2004) [157], Е.В.Кадзуковой (2005)[63], М.В.Богуславского (2010) [16], а также зарубежных ученых Е.Пападопуло (2008) [207], А.Кокерилла (2011) [188]; издание О.В.Сухомлинской произведений с ранее не опубликованными архивными материалами, в аутентичном авторском стиле В.А.Сухомлинского без купюр – «Этюды О В.А.Сухомлинском» (2008) [181], «Сердце отдаю детям (новое прочтение)» (2012) [151]. В результате расширения проблематики исследований наследия В.А.Сухомлинский перестал ассоциироваться в научной сфере со штампами советской официальной педагогической науки, которая представляла его исключительно как сторонника трудового воспитания, коллективного воспитания.

Тематика отечественных исследований отличается многоаспектностью изучения наследия В.А.Сухомлинского. Содержательный анализ его гуманистических воззрений, видения им идеи всестороннего развития личности дали в своих исследованиях М.В.Богуславский [17], Е.В.Кадзукова [63], Е.Ю.Титова [157]. Проблемы культуры педагогической деятельности, педагогического мастерства в трудах В.А.Сухомлинского исследовали К.М.Гончарова [42], Н.В.Горбунова [43], Н.М.Науменко [99], Л.Л.Подольная [123]. Содержание, принципы дидактической системы В.А.Сухомлинского стали предметом изучения Т.В.Челпаченко [174]. В отечественной науке широко представлен анализ наследия В.А.Сухомлинского с точки зрения его вклада в теорию и практику нравственного (А.М.Аллагулова [4], Г.И.Биушкина [14], В.А.Сахарова [132]), умственного (П.Н.Даньшова [44]), гражданского (Л.Р.Аванесян [1]), экологического (С.А.Усковой [161]), трудового (Пашкова А.Г. [114;115;116]) воспитания. Учёные О.С.Тимофеева [156], З.С.Шитикова [178] исследовали проблемы родительской, семейной педагогики в наследии В.А.Сухомлинского.

Концептуальные положения воспитательной системы В.А.Сухомлинского представляют интерес и для польского педагогического сообщества. Польский профессор В.Оконь в труде «Десять альтернативных школ» наряду с известными

во всём мире школами О.Декроли, А.Нейла, С.Френе называет и Павлышскую школу В.А.Сухомлинского [206]. Идеи В.А.Сухомлинского воспринимались как новое слово в советской педагогике, выходящее за её рамки, способное стать источником решения проблем системы образования в Польше. Фундаментальными работами, отражающими целостное глубинное исследование наследия выдающегося советского педагога, являются работы М.Быблюка: «Педагогическая концепция и воспитательная система В.А.Сухомлинского» [186], «В.А.Сухомлинский и польские педагоги», «Школа радости Сухомлинского» [187].

Особый интерес к творчеству В.А.Сухомлинского, использованию его идей в реформировании системы образования наблюдается в Китайской Народной Республике с 1980-гг. Китайских учёных в наследии В.А.Сухомлинского привлекают гуманистическая направленность его педагогической системы; обращение к внутреннему миру воспитанника, понимание самобытности и уникальности его мировоззренческо-ценностных представлений; вера в воспитанника и любовь к нему как основа воспитания; эмоционально-ценностная насыщенность общения педагога и воспитанника; особенности коллективного воспитания, идеи взаимовлияния и взаимообогащения личности и коллектива; система нравственного воспитания; профессиональная культура педагога [88;153]. Китайские ученые (Би Шучжи, Ван Игао, Ли Чжэньси, Сяо Су, Тан Чици, Чжу Сяомань и др.), изучая наследие В.А.Сухомлинского, адаптируют его идеи к китайской образовательной системе.

Анализ работ В.А.Сухомлинского и обозначенных выше исследований, посвященных его педагогическому творчеству, показал, что диалогичность воспитания является ведущей концептуальной идеей его педагогической системы. Она проявляется:

- в философско-педагогических представлениях В.А.Сухомлинского о воспитании и ребёнке как субъекте собственного жизнетворчества;
- в организации Павлышской школы как целостной авторской воспитательной системы;

- в методах и формах воспитания, основанных на диалоге;
- в характеристике педагогической культуры.

Философско-педагогические взгляды В.А.Сухомлинского развивались под влиянием изучения опыта мировой и советской педагогики, а также в процессе осмысления тех конкретно-исторических условий, в которых проходила его практическая и научная деятельность. Огромное влияние на философско-педагогические воззрения В.А.Сухомлинского оказали труды Ж-Ж.Руссо, Я.А.Коменского, И.Г.Песталоцци, А.Дистервега, Г.С.Сковороды, К.Д.Ушинского, Л.Н.Толстого, А.С.Макаренко, Я.Корчака.

Исследователи педагогического наследия В.А.Сухомлинского М.Я.Антонец [9], М.В.Богуславский [17], Е.В.Кадзукова [63], Н.М.Науменко [99], Е.Ю.Титова [157], Т.В.Челпаченко [174] выделяют в качестве некой метаидеи его педагогики – личность ребёнка как ценность, субъект, самоцель и результат образования. В.А.Сухомлинский выдвинул идею личностно-ориентированного образования, продолжая идею Я.Корчака о переходе от предметоцентризма к педоцентризму – признанию ребёнка высшей ценностью процесса воспитания.

Авторская философско-педагогическая система В.А.Сухомлинского носит самобытный характер, ярко выраженный через используемый им категориально-понятийный аппарат. Терминологический аппарат педагогики В.А.Сухомлинского шел в разрез не только вообще с официальной педагогической наукой того времени, но и с советской педагогической мыслью. В категориях «жажда человека», «школа чувств», «человеческие прикосновения», «душевное равновесие» проявляется оригинальность его педагогической системы, отличающая её от других систем известных советских педагогов. Е.В.Кадзукова, исследовавшая понятийно-терминологический аппарат гуманистической педагогики, отмечает, что понятия и категории педагогики В.А.Сухомлинского обладают особой образностью, метафоричностью, уникальным авторским смыслом [63].

Диалогичность воспитания в философии В.А.Сухомлинского предстаёт как привитие воспитаннику навыков поиска истины на протяжении всей жизни,

привычки к постоянному ощущению изумления, одухотворения перед вновь открывшейся мыслью, переворачивающей его бытие, актуализирующей новый взгляд на мир, людей и себя самого. Он называл это мысль-откровение, мысль-самопознание. В.А.Сухомлинский стремился обеспечить каждому воспитаннику встречу с мыслью-откровением с помощью организации диалогов с природой, культурой, окружающими людьми. Это происходило через воспитательный диалог. Цель воспитательного диалога – помочь воспитаннику в достижении осмысленности собственного бытия во всей его полноте – духовной, интеллектуальной и др. Результатом серии воспитательных диалогов являлось обретение воспитанником индивидуального опыта понимания мира и себя в этом мире. Сухомлинский заботился о том, чтобы каждый воспитанник рос исследователем, мыслителем, «задумываясь над тайной вечности и необратимости времени, над величием и в то же время хрупкостью человеческой жизни» [150].

В процессе анализа педагогической системы В.А.Сухомлинского в контексте проводимого исследования выделены следующие категории, позволяющие определить в ней признаки диалогичности воспитания: «воспитание», «самовоспитание», «дружба», «чувство человека», «педагогическая любовь», «очеловечивание знаний».

Понятие «воспитание» является системообразующим элементом понимания признаков диалогичности в педагогической концепции В.А.Сухомлинского, который указывал, что воспитание в широком смысле – это процесс постоянного духовного обновления-обогащения как тех, кто воспитывается, так и тех, кто воспитывает [146, с.33]. Этим В.А.Сухомлинский, как и Я. Корчак, подчёркнул взаимозависимость обеих сторон воспитательного процесса, но развил воспитательную ценность этой зависимости необходимостью придания ей духовного характера. Духовность пронизывает все аспекты воспитательной концепции В.А.Сухомлинского. Отсюда первым признаком диалогичности воспитания в его наследии выступает духовный характер воспитания, который обеспечивается разными видами и формами общения. Это особенно важно

учитывать начинающим педагогам, когда словом они не всегда могут донести воспитательные истины до воспитанников, повлиять на их поведение, познать их внутренний мир, наталкиваясь на стену их недоверия. Нужно помнить о душе воспитанников, которая, представляет собой, как писал П.Ф.Каптерев, «самобытный организм, как и тело, и в душе нет окон, через которые может войти что-либо извне, стороннее ей» [66].

Общение в системе В.А. Сухомлинского представляло собой тонкое проникновение педагога в духовный мир воспитанника для понимания его мировидения. Этим он преимущественно практически реализовал и углубил идею Я.Корчака о познании детского мироощущения педагогом. Воспитанник вольно или невольно вступает в диалог с окружающей средой и становится очевидцем человеческой добродетели или наоборот проявления человеческих пороков, чести и бесчестия, милосердия и равнодушия, духовности и бездушия. Духовное общение в опыте В.А.Сухомлинского происходило через слушание педагогами совместно с воспитанниками музыкальных мелодий и музыки природы, чтение сказок, книг. Воспитанники после прослушивания музыкальных композиций писали сочинения, в которых яркие образы, услышанные и прочувствованные в мелодиях, отражали особенности их мировоззрения, мировосприятия. Их духовный мир раскрывался не только через речевое общение, участие в событиях, но и через творчество. Понимание мировидения воспитанника – следующий признак диалогичности воспитания в концепции В.А. Сухомлинского.

В основе концепции диалогичности воспитания В.А.Сухомлинского лежат нравственные и эстетические ценности. Нравственное воспитание осуществлялось В.А.Сухомлинским в совместной с воспитанниками ценностно-значимой жизнедеятельности: в переживании событий, ситуаций, а также обмене смыслами, идеями, оценками поступков. Те или иные жизненные события, которые ребёнок видит по пути в школу и из школы, во дворе, на работе у отца или матери оставляют отпечаток в сознании. Ценности и убеждения осваиваются и формируются во взаимоотношениях воспитанников с педагогами, родителями, сверстниками, «живут в их поступках, радостях, стремлениях и огорчениях» [144,

с.119]. Поэтому педагогам и родителям необходимо уважать стремления детей делать добро, отстаивать правду, помогать проявить их в активной деятельности. Как утверждал В.А.Сухомлинский, торжество правды для воспитанников не должно быть абстрактным. Воспитательная сила нравственных истин, обозначенных педагогом, заключается в единстве мысли и дела, устремления и поступка [144, с.120]. Соответственно, важным признаком диалогичности воспитания выступает его ориентация на нравственные и эстетические ценности.

В.А.Сухомлинский, считая, как и Я.Корчак, что человек является субъектом воспитания, находил такие формы диалогического взаимодействия, сотрудничества, общей деятельности, которые основывались на равноправии, равенстве позиций педагогов и воспитанников. Для формирования убеждений и морально-нравственных ценностей в Павлышской средней школе проводились вечера «Юных мыслителей». Организация вечеров была прерогативой самих воспитанников. Темы для обсуждений не насаждались педагогами школы, а выбирались на основе того, что волновало души подростков. Они всегда содержали вопрос, на который воспитанники и педагоги вместе искали ответ. В опыте В.А.Сухомлинского вечера «Юных мыслителей» посвящались следующим темам: «Родина без тебя обойтись может, ты же без Родины – ничто», «Что мы получаем от общества и что даём обществу?», «Как можно учиться, чтобы переживать радость познания?», «Нужно ли современному человеку знать далекое прошлое?», «Чем гордится человечество и в чем его беда и позор?», «Личность и человечество. Как оставить после себя добрый след на Земле?», «Как быть счастливым и творить счастье для других?», «Как воспитывать в себе мужество?», «Что такое добро и зло?» [150, с.391].

В педагогической концепции В.А.Сухомлинского воспитание не является завершённым процессом. Оно обязательно должно трансформироваться в самовоспитание, когда человек самостоятельно способен работать над собой. В.А.Сухомлинский считал важным в школьные годы сформировать потребность к самовоспитанию, самосовершенствованию. Формирование такой потребности происходит в процессе межличностных отношений, когда воспитанник вовлечён в



духовные, высоконравственные, интеллектуальные отношения, вызывающие у него желание стать лучше. По В.А.Сухомлинскому воспитание – это длящийся на протяжении всей жизни диалог с Другим, внешним миром и внутри себя. Через диалоги В.А.Сухомлинский обосновывал непрерывность процесса воспитания, обретающего новое качество – самовоспитание.

Самовоспитание в педагогической концепции В.А.Сухомлинского – это человеческое достоинство в действии. В его педагогической системе механизмом, запускающим процесс самовоспитания, являлся внутренний диалог воспитанника. Искусство воспитания, как считал В.А.Сухомлинский, заключается в том, чтобы дать возможность, создать ситуацию для воспитанника, «когда он сам подумает и решит, как воспитывать себя, как стать лучше, как бороться за себя, преодолевая трудности, переживая радость победы» [150, с.274]. Внутренний диалог – это шаг к духовной борьбе, в которой педагог должен помочь воспитаннику утвердить самого себя. В.А.Сухомлинский приходит к сущностному философско-педагогическому заключению о том, что самовоспитание будет эффективным при условии, если оно станет сутью жизни молодого человека [150, с.277]. Следовательно, следующим признаком диалогичности воспитания в наследии В.А.Сухомлинского является наличие внутриличностного диалога воспитанника, который преемственно и деятельностно конкретизирует признак субъектности, выделенный в концепции Я.Корчака. Предметом такого диалога могут являться вещи, природа, сам воспитанник. То есть всё, что позволяет воспитаннику выработать определённые взгляды на мир и на себя, которые постепенно станут его убеждениями и определяют его мировоззрение. В.А.Сухомлинский видел цель воспитания во всестороннем развитии личности. Цель всестороннего развития по В.А.Сухомлинскому заключается в обретении каждым воспитанником индивидуального духовного богатства, выражающегося в убеждениях, нравственных и эстетических ценностях.

В.А.Сухомлинский отмечал, что не каждый воспитанник владеет умением отстаивать свои убеждения. Так в «Рождении гражданина» он пишет о воспитаннице, которая не может и боится откровенно высказывать, отстаивать

свои взгляды. Предполагаемой причиной её замкнутости и молчаливости В.А.Сухомлинский считал трагедию в семье – тяжелобольная мать девочки. Он видел решение этой проблемы в постепенном расширении научного кругозора девочки и вовлечении её в исследовательскую работу. Именно исследовательский компонент познания считал он условием самоутверждения человека. Воспитаннице была поручена работа лаборанта, помощника учителя биологии. Исследования, эксперименты в уголке живой природы настолько сильно увлекли её, что, наконец, в «печальных и словно испуганных глазах появился огонёк жизнерадостной мысли» [150, с.328]. Девочка испытывала гордость за достигнутые научные достижения, переживала радость от овладения знаниями. Борьба за научные истины оттачивала её личные убеждения. Воспитанница уже не могла, молча, соглашаться с другими и не боялась спорить, отстаивать свою точку зрения.

Из этого примера видно, что В.А.Сухомлинский не мыслил обучение и воспитание в отрыве друг от друга. Он считал, что формирование мировоззрения, самоутверждение личности происходит тогда, когда происходит «воплощение научной истины в живые страсти, тревоги, волнения, споры» [150, с.328]. Убеждённость, по его мнению, формируется через научно-материалистическое мировоззрение по следующей схеме: исследовать – доказать – самоутвердиться. Познавая предметы и явления окружающего мира, доказывая научные истины, каждый воспитанник переживал чувство гордости и собственного достоинства. В педагогической системе В.А.Сухомлинского воспитанник был субъектом – деятельным и заинтересованным участником процесса овладения знаниями.

Мировоззрение в педагогической концепции В.А.Сухомлинского – это личное отношение человека к истинам, закономерностям, фактам, явлениям, событиям, правилам, обобщениям, идеям [150, с.324]. Он считал его индивидуальной, неповторимой точкой зрения на мир, собственным «Я», которое открывается и выражается в диалоге с другим человеком. Соответственно, признак установления обратной связи педагогов и воспитанников, выделенный в концепции Я.Корчака преестественно расширен до признака наличия «Другого» в

концепции диалогичности воспитания В.А.Сухомлинского. Признанное необходимым в воспитательном процессе, наличие «Другого» вырастает в опыте В.А.Сухомлинского в целую систему взаимодействий и отношений с окружающими людьми: родными, знакомыми, друзьями, коллективом. Особое место в этой системе отводилось дружбе, как сложному, глубокому взаимодействию, носящему духовный эмоционально-ценностный характер. Дружбу педагогов с детьми В.А.Сухомлинский считал нелёгким трудом. В её основе, по его мнению, лежит духовное богатство личности педагога, его широкий интеллектуальный кругозор как средство притяжения, увлечения воспитанника за собой. Духовное богатство педагога отождествлялось В.А.Сухомлинским с умением чувствовать, «подойти к ребёнку, помочь ему, снять с его сердца камень, рассеять его беду» [147, с.431].

Категории «дружба», «чувство человека» позволяют выявить в наследии В.А.Сухомлинского в качестве признака диалогичности воспитания не только наличие «Другого», но и создание постоянного ощущения у воспитанника его присутствия. Чувства человека по В.А.Сухомлинскому вызывают глубокое эмоционально-ценностное переживание того, что рядом есть человек с собственным мироощущением, своими радостями, горем, потребностями и интересами.

Диалогичность воспитания как целостная авторская воспитательная система В.А.Сухомлинского представлена в опыте Павлышской школы. Её автор был убеждён, что ценности и взгляды рождаются и живут во взаимоотношениях между людьми, и поэтому мировоззрение воспитанника формируется под влиянием среды, коллектива, социальных групп, с которыми он взаимодействует. В исследованиях И.В.Ирхиной, В.Н.Ирхина, И.Ю.Воронина отмечается, что организация В.А.Сухомлинским школьной жизни являет собой актуальный для современной воспитательной практики пример использования ключевых положений человекоориентированной теории [58]. В воспитательной системе В.А.Сухомлинского в зависимости от уровня диалога «педагоги-воспитанники», «школа-общество» можно выделить внутреннюю и внешнюю диалогичность

школьной среды. В этом просматривается преемственная связь с таким признаком диалогичности воспитания, выделенным в концепции Я.Корчака как многообразие способов ведения диалога. По глубокому убеждению, В.А.Сухомлинского, школа – это мир «человеческих прикосновений» [148, с.281]. В его понимании диалог – это прикосновение одного человеческого мира к другому, прикосновение одной мысли к другой, результатом которого является изменение обоих миров. Чтобы школьный коллектив стал диалогически воспитывающей средой, в нём должна бурлить многогранная духовная жизнь, протекающая не только в рамках взаимодействия педагог-ученики, но и в системе межвозрастных отношений: старшеклассники – ученики младших классов. В.А.Сухомлинский пришёл к выводу, что богатство духовной жизни общешкольного коллектива зависит от разнообразия взаимоотношений между воспитанниками старших и младших классов. Он был убеждён, что внутренние взаимодействия школьных коллективов имеют порою большее воспитательное влияние, чем в отношениях педагог – ученики.

В педагогической системе В.А.Сухомлинского между старшими и младшими воспитанниками выстраивались многогранные отношения. Чаще всего этому способствовала кружковая деятельность. В кружках происходил двусторонний процесс развития: с одной стороны, коллектив через них оказывал влияние на развитие каждого воспитанника, с другой стороны, от интеллектуального и духовного развития каждого участника кружка зависело развитие всего коллектива, богатство отношений внутри него [31]. М.В.Богуславский [17] отмечал, что в Павлышской школе функционировало более 80 кружков и объединений различной направленности: научные, предметные, поэтические, спортивные, сельскохозяйственные, художественной самодеятельности. Это были очаги обмена знаниями и умениями, идеями и смыслами, в которых, как писал В.А.Сухомлинский, «человек открывается перед человеком как духовное богатство» [150]. Старшеклассники руководили кружками для младших товарищей, что играло огромную роль в самовоспитании первых. Подростки буквально проживали роль педагога: ответственно и

неформально подходили к кружковой работе, стремились передать не только знания, но и личный опыт, стать примером, образцом для малышей. Воспитательная ценность таких объединений заключалась в том, что все идеи его участников находили воплощение в результате конкретной работы. Это препятствовало порождению потребительского отношения у воспитанников к жизни. Кружковая работа способствовала установлению общности интересов, идей, убеждений, формированию дружеских, заботливых отношений в школьном коллективе. В воспитательной системе В.А.Сухомлинского внутренняя диалогичность школьной среды – это многообразие духовных, этических, идейных, трудовых отношений между педагогами и воспитанниками, между воспитанниками, между педагогами, результатом которых становится взаиморазвитие и взаимообогащение.

Внешняя диалогичность школьной среды в педагогической системе В.А.Сухомлинского представлена открытостью школы по отношению к социуму, через включенность воспитанников в общественную жизнь поселка, города, в котором расположено образовательное учреждение, с целью преобразования окружающего мира и себя в этом мире. В этом видна преемственная связь с признаком открытости диалога, установленном в концепции Я.Корчака. Например, старшеклассники Павлышской школы выполняли просветительскую работу, организовывая для рабочих и колхозников вечера естественных научных знаний, художественной литературы. Ребята не просто выступали с докладами, но учились убеждать, отстаивать свои знания, идеи. Такие вечера-диалоги выступали активной формой не только применения знаний, но и их развития, поскольку «утверждая, защищая, отстаивая истину, молодой человек утверждается в ней сам, стремится к рассмотрению и осмысленному углублению знаний» [145].

Диалогичность в педагогическом опыте В.А.Сухомлинского пронизывает всю структуру воспитательного процесса. Любая педагогическая технология, в том, числе и диалоговая, начинается с постановки цели и её конкретизации в задачах. В ходе организации диалогов воспитанников на природе В.А.Сухомлинский ориентировал их взаимодействие на достижение

поставленных задач. Первая задача была связана с умственным воспитанием: формирование у воспитанников научного мышления. В педагогическом опыте В.А.Сухомлинского прогулки, экскурсии на природные объекты были источником её решения. Он заранее продумывал план, содержание, бесед на природе, не сводя их ход к потреблению красоты природных богатств. В.А.Сухомлинский применял диалогический метод, чтобы в рассуждениях об окружающей действительности воспитанники могли проявить исследовательское начало, поскольку каждый ребёнок по природе пытливым исследователем, открывающим для себя окружающий мир.

В.А.Сухомлинский предупреждал, что формирование научного мышления у воспитанника требует от педагога бережного отношения к «мыслящей материи растущего организма» [150, с.36]. Он предоставлял воспитанникам свободу мысли, понимая, что для восприятия каждого яркого образа природы от ребёнка требуется сосредоточение нервных сил [30]. В.А.Сухомлинский утверждал, что одно из самых тонких качеств педагога состоит в том, чтобы дать воспитаннику возможность, время подумать, почувствовать себя среди природы [150, с.38].

В.А.Сухомлинский учитывал своеобразие напряжения умственных и нравственных сил коллектива и каждого воспитанника в отдельности. Во всей системе воспитания он стремился гармонично сочетать коллективный и индивидуальный подходы. Значимым признаком диалогичности воспитания в системе В.А.Сухомлинского является достижение душевного равновесия в коллективе. Душевное равновесие характеризуется атмосферой, в которой преобладают товарищеские, доброжелательные отношения, основанные на взаимной поддержке, уважении друг друга. Оно способствует мыслительной деятельности без переутомления, траты внутренних сил воспитанников. В.А.Сухомлинский характеризовал так душевное равновесие: чувство воспитанниками полноты жизни; ясность их мысли; их уверенность в своих силах и вера в возможность преодоления трудностей [150, с.36].

Составным компонентом душевного равновесия воспитанников является эмоциональный фон их жизни. В.А.Сухомлинский для формирования системы

ценностей у воспитанников использовал механизм переживания, который являлся ключевым и в воспитательной практике Я.Корчака. Именно посредством переживания ценности человечества переходили в личностно значимые ценности воспитанника. О важности этого механизма писал С.Л.Рубинштейн, определяя переживание как психический факт, «кусочек собственной жизни индивида в плоти и крови его, специфическое проявление его индивидуальной жизни» [128].

Анализ произведений В.А.Сухомлинского «Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина» подвёл к выводу, что все занятия в Павлышской средней школе не имели точного алгоритма и носили творческий характер. Эта особенность является признаком диалогичности воспитания, в реализации которого нет места шаблонам и алгоритмам, поскольку на выстраивание деятельности воспитанников значительное влияние оказывает психолого-педагогическая ситуация в коллективе. В.А.Сухомлинский считал, что педагогическое мастерство состоит не в детальном планировании деятельности, а прежде всего в умении педагога импровизировать – незаметно для воспитанников вносить изменения в зависимости от возникающих обстоятельств. Свобода мысли, право высказать мнение, пусть даже ошибочное, несовпадающее с мнениями педагога и других воспитанников – это и есть основы пробуждения «тонких интеллектуальных чувств искателей истин» [150, с.336]. В этом просматривается преемственное развитие В.А. Сухомлинским признака диалогичности воспитания, выявленной в концепции Я.Корчака, об уважении личности и прав воспитанников.

В.А.Сухомлинский особое внимание в воспитании подростков уделял упражнениям на рассуждения. Использование им диалога позволяло воспитанникам переживать чувство личностного участия в овладении знаниями, в совместном поиске ценностей, идеалов, норм. Без признания субъектности и достижения отношений, в которых воспитанник становится участником процесса воспитания, немислимо пробуждение интереса к познанию окружающего мира, а также самого себя. В.А.Сухомлинский выстраивал диалогические взаимодействия так, чтобы учебные или воспитательные истины отражались в чувствах

воспитанников, вызывали определенное отношение, суждение о рассматриваемой проблеме. Через пространство взаимодействия, основанное на свободе мысли, признании и учёте личностных смыслов воспитанника, происходило формирование его собственного опыта. Темы уроков на природе, разработанные Сухомлинским и педагогами Павлышской школы уже в самих названиях подразумевали диалог, совместный поиск ответов на вопросы. В.Г.Рындак, исследуя педагогическое наследие Сухомлинского, приводит следующие названия тем уроков на природе: «Что сегодня в поле (лесу, огороде) стало не таким как было неделю назад», «Что в природе изменяется очень быстро. Что быстро и что медленно», «Оттепель в феврале», «Роса на траве», «Живое и неживое в природе», «Путешествие дождевой капли», «Каждое явление имеет свою причину», «Всё в природе меняется» [131]. Каждое название темы урока содержит в себе вопросы, проблемы, предметы и явления, которые должны разжечь дух исследовательского творчества в детском коллективе. Утверждая, что ценности передаются не механически, В.А.Сухомлинский выстраивал такой диалог с воспитанниками, который представлял собой процесс творчества, некую модель научного исследования, где педагог и воспитанники выступали в дискуссии как равноправные стороны. Вышеизложенное позволяет определить творческую как ещё один признак диалогичности воспитания в наследии В.А.Сухомлинского.

В.А.Сухомлинский пришёл к выводу о том, что музыка – это тот самый благоприятный фон, который способствует возникновению духовной общности педагога и воспитанников [150, с.69]. Музыка несёт в себе красоту мира, восхищаясь которой, воспитанник может выразить свои впечатления, чувства, волнения, переживания в творчестве – рисунках, сочинениях, исполнении собственных мелодий на свирели. Этим творчеством воспитанники делились с педагогом, открывали ему своё сердце, душу. Сухомлинский описывает случай, когда его воспитанница в одиночестве играла, смотря на цветущие розы, мелодию о прекрасном цветке. Это был момент внутреннего диалога, в котором воспитанница отразила тревогу о своём будущем. Занятие игрой на свирели было



лично значимым для каждого воспитанника. Каждая мелодия рождалась под влиянием особого настроения, носила индивидуально-смысловое содержание. Понимая эти настроения и смыслы, Сухомлинский становился ближе к своим воспитанникам. Музыка выполняла важную воспитательную задачу, которая состояла в том, чтобы в каждом воспитаннике открыть «животворный родник человеческих чувств» [150, с.68]. Игра на свирели, рисование, сочинение музыки, движений – это неречевые средства выражения воспитанников как субъектов диалога в системе В.А.Сухомлинского. Он считал важным варьировать и интерпретировать средства выражения воспитанников, как речевые, так и неречевые, чтобы выявить их индивидуально-психологические особенности, психические состояния, способности.

В.А.Сухомлинский открыл важную закономерность диалогичности воспитания, которая состоит в том, что увлекательный спор об истинах, волнующих воспитанников, помогает раскрыть им свою душу, внутренний мир, своё мировоззрение перед педагогом. На ней базируется следующий признак диалогичности воспитания в системе В.А.Сухомлинского: отражение ценностей в переживаниях воспитанников. Он подробно описывает механизм отражения ценностей в переживаниях воспитанников в знаменитой трилогии «Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина», «Письма к сыну». В споре, дискуссии, диспуте происходило переживание идеи, поскольку воспитанники давали эмоционально-этическую оценку явлениям окружающего мира. Утверждая в дискуссии своё видение мира идей, воспитанник пробуждал своё личное отношение к добру и злу, чести и бесчестию, справедливости и произволу. Здесь видно дальнейшее преемственное развитие признака, выделенного в концепции Я.Корчака об установлении обратной связи педагогов и воспитанников.

Внутренние эмоциональные переживания раскрывались, передавались от одного участника диалога к другим, путём взаимного проникновения в мир чувств друг друга. Радость в утверждении истины состояла в том, что воспитанник, вступая в спор, откровенно выражал свои мысли, доказывал ошибочность убеждений других и тем самым делал истину своею, лично

значимой, добытой в борьбе идей. Задача педагогов заключалась в том, чтобы, являясь равноправными с воспитанниками участниками, помочь им в становлении истины. Доказывая правильность того или иного суждения, педагоги прежде всего опирались на собственные знания и широкий кругозор, а не на статус своего профессионального положения. Авторитет воспитателя проявлялся в том, что он, не говоря о самом себе, рассказывал о своём жизненном опыте, создавая тем самым насыщенную, душевную и открытую атмосферу диалога. Подростки тоже делились своим жизненным опытом в обсуждении вопросов о взаимоотношениях человека и общества, личности и коллектива, семьи, раскрывая факты, которые их взволновали. В.А.Сухомлинский отмечал, что истина, взятая из жизни, носит яркую эмоциональную окраску и тем самым становится убедительней для воспитанников [150, с.390].

Следующий признак диалогичности воспитания, выделенный в наследии В.А.Сухомлинского – общее бытие педагога и воспитанника, является логическим развитием признака, обнаруженного при анализе трудов Я.Корчака о партнёрстве и со-деятельности педагога и воспитанников. Суть этого признака у В.А.Сухомлинского выражена довольно кратко: «вместе с ним». Вместе с ним – с воспитанником, а не без его участия, с помощью авторитарных методов закладывать кодифицированную систему ценностей, которая никогда не станет частью духовного мира воспитанника, так как заложена «сверху» и не пережита им как личностное убеждение. Вместе с ним, а, не отдавая воспитание стихийному влиянию окружающей среды, в которой не всегда ценностью выступает добро, мужество, трудолюбие, милосердие. Диалогичность в воспитании возникает тогда, когда педагог и дети являются единомышленниками. Воспитательная сила слова проявляется при условии, что педагог является единомышленником детей, проживает с детьми события, основой которых является совместная содержательная духовная жизнь. Общее бытие педагогов и воспитанников помогает им открыться в диалоге друг другу, уважать личное отношение к обсуждаемым морально-нравственным ценностям. В.А.Сухомлинский каждый день проживал вместе со своими воспитанниками,

думая об их успехах и неудачах, горе и радости, об их будущем. Ещё в школе для шестилеток он представлял каждого из своих воспитанников взрослыми людьми, задавался вопросами: «Каким гражданином и человеком ты станешь? Что ты принесёшь обществу, в чём будет твоя радость, чем ты будешь восхищаться и чем возмущаться, в чём найдёшь своё счастье, какой след оставишь на земле?» [150, с.187]. Уже тогда В.А.Сухомлинский вводил шестилетних детей с помощью диалогического метода в общественную жизнь. Он, как и Я.Корчак, постоянно вёл мысленный диалог с ними не только в настоящем, но и в будущем времени.

Диалог в педагогической системе В.А.Сухомлинского выступает основным методом воспитания. Особенно ярко это представлено в его системе гражданско-патриотического воспитания. В ней он пробуждает мысли и чувства о красоте человека, его мужестве, героизме поступков, стойкости убеждений. Его диалог не всегда буквальный и прямой, и не только словесный. Это диалог чувств, диалог с самим собой и с прошлым.

Общее бытие педагога и воспитанника в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского невозможно без педагогической культуры. В ней ключевым аспектом является диалогическое мышление педагога. Осознание последним педагогической деятельности как со-деятельности, со-бытия педагога и воспитанников, совместного решения проблем индивидуально-личностного развития. На основе анализа педагогического опыта и теоретического наследия В.А.Сухомлинского можно выделить следующие элементы диалогического мышления педагога, соответствующие выделенным признакам диалогичности воспитания: субъектность, эмпатия, совместность, вера, рефлексия.

В понимании субъектности В.А.Сухомлинский продолжает идею К.Д.Ушинского [163] о том, что личность воспитывается личностью. В.А.Сухомлинский отмечал, что методы и формы воспитания должны соотноситься с индивидуальностью педагога, поскольку без этого не может быть тонкого воспитательного влияния и слово педагога без эмоционально-личностного окраса останется мёртвым грузом для воспитанника. Это требует эмпатических проявлений педагога.

Эмпатия педагога – умение сопереживать, чувствовать внутренний мир воспитанника, его психофизические состояния. В наследии В.А.Сухомлинского эмпатия заключается в умении педагога увидеть и принять разнообразные оттенки переживаний воспитанника. Эмпатию, сопереживание В.А.Сухомлинский считал большим педагогическим трудом, требующим от педагога психологических знаний, такта, развитой эмоциональной культуры. Особую роль он отводил слову педагога, считая его могучим, но, в то же время, самым трудным средством сопереживания, имеющимся в педагогике [148]. Эмпатия в его наследии является важнейшим качеством педагога, развитие которого препятствует возникновению профессиональных деформаций: эмоционального выгорания, отстраненности и равнодушия к личности воспитанника. Посредством эмпатии педагог способен выразить веру в воспитанника.

В.А.Сухомлинский был убеждён в воспитательной силе ласкового слова педагога, которое демонстрирует искреннюю веру в воспитанника, заботу о его судьбе, желание помочь ему преодолеть проблемы. Наказание выражает бессилие педагога, неспособность к диалогу из-за отсутствия понимания личности воспитанника. Вера в воспитанника, опора на его положительные качества для достижения устойчивых успехов в воспитании выступают для В.А.Сухомлинского фундаментом педагогического оптимизма, неотъемлемой частью педагогической культуры. Вера в воспитанника подразумевает его особое восприятие, когда педагог, видя даже негативные проявления – озлобленность, чёрствость, злостное нарушение дисциплины, не перестаёт помнить, что перед ним тонкая и ранимая душа, способная и на добрые поступки. Поэтому в диалоге В.А.Сухомлинский выработывал оптимистическое восприятие каждого воспитанника: «Я ребёнка люблю не таким, какой он есть, а таким, каким он должен быть» [147]. Он был убеждён в том, что, ощущая, насколько укоренилось зло в воспитаннике, ни в коем случае не следует опускать руки, не считать воспитанника безнадежным, а помочь ему в диалоге прикоснуться к внутреннему голосу человеческой красоты. В педагогической практике В.А.Сухомлинский

часто встречал воспитанников, которые уже в раннем детстве были циничными, бессердечными, вследствие неблагоприятной семейной обстановки. В диалоге с ними он проявлял сочувствие, доброту, веря в их исправимость и понимая, что, если каждый ребёнок узнает во взаимодействии с педагогом подлинные благородные человеческие чувства, то они будут пробуждаться и в нём самом [147, с.312]. Иначе говоря, ребёнок становится воспитуемым, если он видит в педагоге образец нравственности, человека, которым он может восхищаться, воодушевляться, которому можно доверять. Всё это накладывает на педагога серьёзную профессиональную ответственность, требующую от него постоянной рефлексии.

Рефлексия педагога – это элемент диалогического мышления, суть которого заключается в самопознании, осознании своей деятельности, отношений с воспитанниками, родителями, коллегами с целью построения пути личностного и профессионального саморазвития. В.А.Сухомлинский, будучи директором, ввёл в практику еженедельные беседы среди педагогического коллектива, которые стали именоваться «школой педагогической культуры». Школа педагогической культуры – это обмен мыслями между педагогами об учебно-воспитательном процессе, методах его организации, проблемах взаимоотношений с воспитанниками, в процессе, которого рождается и формулируется педагогическая идея. «А ведь педагогическая идея, – отмечает В.А.Сухомлинский, – это крылья, на которых парит коллективное творчество. Идея воодушевляет педагогический коллектив, и начинается самое интересное и самое нужное в школьной жизни – коллективная исследовательская работа» [146].

Таким образом, в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского диалогичность воспитания – это и концепция, и принцип, и технология, нашедшие отражение в его теоретической и практической деятельности. Выявлено, что в его наследии основополагающими являются такие признаки диалогичности воспитания как духовный характер воспитания; ориентация

воспитания на нравственные и эстетические ценности, предпосылки, для формулировки которых были подготовлены в наследии Я. Корчака. Они пронизывают и связывают в единую концепцию все другие признаки диалогичности воспитания, выявленные в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского:

- понимание педагогом мировидения воспитанника;
- наличие внутриличностного диалога воспитанника;
- отражение ценностей в переживаниях воспитанников;
- наличие Другого и создание постоянного ощущения у воспитанника его присутствия;
- общее бытие педагога и воспитанника;
- внутренняя и внешняя диалогичность среды коллектива и достижение в нём душевного равновесия воспитанников;
- отсутствие шаблонов и алгоритмов, свобода мысли, право на своё мнение, даже ошибочное;
- творческая.

Установлена преемственность этих признаков с признаками диалогичности воспитания в педагогическом наследии Я.Корчака, что позволило завершить решение второй задачи данного исследования.

Диалогичность воспитания в концепции В.А.Сухомлинского подчёркивается образными словами и выражениями, которые он использует не только для описания педагогических процессов и состояний, но и для повышения духовно-педагогической культуры педагогов. Это оценивается как приглашение Сухомлинского к осмысленному внутреннему профессиональному диалогу читателей его педагогических произведений, который возникает, как только начинаешь воспринимать написанное.

Диалогичность воспитания в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского обеспечивается, как и у Я.Корчака, посредством разных видов воспитательных диалогов, в сущности которых, как видно из таблицы 1, наблюдаем преемственную связь с наследием последнего. Преемственная связь этих

наследий прослеживается и в формах ведения воспитательных диалогов: прямой и косвенный, опосредованный и непосредственный, устный и письменный, вербальный и невербальный, открытый и закрытый.

Таблица 1

**Преимственность видов воспитательных диалогов в педагогическом наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского**

Виды воспитательных диалогов в педагогическом наследии Я.Корчака	Виды воспитательных диалогов в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского
диалог разновозрастных субъектов (педагог-воспитанник; родитель-воспитанник; взрослый-воспитанник);	прямой диалог педагог-воспитанник;
	косвенный диалог педагог-воспитанник;
диалог сверстников (воспитанник-воспитанник);	межличностный диалог воспитанников;
межкультурный диалог;	
диалог воспитанников с миром;	внутренний диалог воспитанника с природой, культурой, человеком;
внутриличностный диалог педагога.	внутренний диалог педагога с прошлым, настоящим, будущим.
	внутриличностный диалог воспитанника;
	межличностный диалог педагогов, педагог-родители.

По количеству участников оба гуманиста используют следующие виды воспитательных диалогов: внутриличностные диалоги, которые, по сути, являются монологами; собственно диалоги двух лиц; полилоги, предусматривающие более двух участников. Следует указать на то, что В.А.Сухомлинский пошёл дальше. Он расширил их спектр, придав воспитательным диалогам более конкретный, тематический практикоориентированный характер и сформулировал требования к их ведению педагогом, выполнение которых обеспечивала диалогичность процессу воспитания.

## Выводы по главе 1

При решении первой задачи был проведён анализ философских, психологических, педагогических трудов, определивших методологическую основу исследования феномена диалогичности воспитания. Феномен диалогичности воспитания привлекал пристальное внимание философов во все времена, что нашло отражение как в античных трактатах, так и в современных концепциях экзистенциализма, персонализма, философии образования. Если в античной философии диалог был представлен в виде искусства убеждения, то в философии XX века он рассматривался в контексте универсальных бытийных отношений «Я-Ты», внутри которых происходит пересечение неповторимых личностных смыслов, определяющее ценностно-смысловую направленность воспитания.

В психологии диалогичность воспитания представлена человеко-центрированным и духовно-ориентированным подходами, гуманистическими концепциями. В современных гуманистических концепциях ключевыми в контексте данного исследования являются субъектно-деятельностный и личностно-деятельностный подходы. В них диалогичность воспитания определяется субъект-субъектным взаимодействием, в процессе которого происходит личностное изменение педагога и воспитанников, порождающее ситуации внутреннего диалога. Диалогичность воспитания требует определённых коммуникативных навыков от педагога, создания им психологического климата и выбора оптимальной дистанции взаимодействия.

Феномен диалогичности воспитания в историко-педагогическом контексте представлен на всех этапах от зарождения педагогической науки до современных исследований. Понимание диалогичности в зарубежной педагогике связано с двумя подходами: онтологическим и инструментальным. В онтологическом подходе диалогичность рассматривается как способ бытия субъектов образования, основанный на совместной смыслодеятельности, динамическом и непрерывном возникновении смысла. Согласно инструментальному подходу



диалогичность определяется как принцип обучения, направленный на улучшение коммуникативных умений участников взаимодействия.

В отечественной педагогике феномен диалогичности воспитания представлен теорией свободного воспитания; коммунарской педагогикой; педагогикой сотрудничества; педагогикой взаимодействий.

Анализ философских, психологических и педагогических исследований позволил теоретически обосновать понятия «диалогичность воспитания», «воспитательный диалог». В процессе исследования было выделено многообразие трактовок диалогичности: интегративное свойство личности; принцип воспитания; характеристика педагогического мышления; личностно-ориентированная технология. Анализ этого многообразия на основе междисциплинарного подхода позволил развести понятия диалогичности воспитания и воспитательного диалога, используемого в данном исследовании.

Диалогичность воспитания – это феномен воспитания, который характеризуется: ориентацией на личность воспитанника в построении содержания, выборе методов и форм воспитательного процесса; выстраиванием бытийных, ценностно-значимых отношений в системе «педагог-воспитанник» на основе духовной общности, совместной творческой деятельности; созданием возможностей для воспитанников формировать собственную ценностно-смысловую модель мира; направленностью педагога на понимание личности отдельного воспитанника и мира детства в целом; умением педагога конструировать и использовать разные виды воспитательного диалога.

Воспитательный диалог – это многовариативный, разнонаправленный, многосторонний метод использования невербальных и вербальных способов коммуникации, различной информации в качестве механизмов и содержания решения субъектами задач воспитания. Многовариативность проявляется в разнообразии его форм, используемых средств и тематического содержания.

Анализ феномена диалогичности воспитания позволил выявить элементы этого процесса, выраженные диалогическим пространством, диалогическими отношениями и диалогической позицией субъектов, их диалогическим общением

и диалогическим взаимодействием. Определение данных понятий способствовало поиску направлений решения первой задачи исследования: установить, что диалогичность воспитания не сводится к воспитательному диалогу, а значительно шире его.

Решая вторую задачу исследования, опираясь на труды Я.Корчака и В.А.Сухомлинского, исследования, посвящённые их педагогическим системам, были выявлены признаки развития идеи диалогичности воспитания в их педагогическом наследии и обоснована их преемственность:

- предпосылки для определения таких ключевых признаков диалогичности воспитания в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского как духовный характер воспитания; ориентация воспитания на нравственные и эстетические ценности сложились в наследии Я. Корчака.

- признак диалогичности воспитания в педагогическом наследии Я. Корчака – уважение личности и прав воспитанников конкретизирован в системе В.А. Сухомлинского требованием к отсутствию шаблонов и алгоритмов в воспитании, предоставления свободы мысли воспитанникам, права на своё мнение, даже ошибочное;

- заложенное в наследии Я. Корчака познание педагогом детского мироощущения углублено в наследии В.А. Сухомлинского необходимостью понимания педагогом мировидения воспитанника;

- признак проявления субъектности воспитанниками, выделенный в наследии Я. Корчака, конкретизирован признанием наличия и стимулирования внутриличностного диалога, творческой воспитанника в наследии В.А. Сухомлинского;

- установление обратной связи педагогов и воспитанников в наследии Я. Корчака расширено В.А. Сухомлинским в рассмотрении отражения ценностей в переживаниях воспитанников, наличия Другого и создания постоянного ощущения у воспитанника его присутствия;

- многообразие способов ведения диалога, его открытость в наследии Я. Корчака коррелирует с внутренней и внешней диалогичностью среды

коллектива, способствует достижению в нем душевного равновесия воспитанников в наследии В.А. Сухомлинского;

- партнёрство и со-деятельность педагога и воспитанников в наследии Я. Корчака распространено на общее бытие педагога и воспитанника в наследии В.А. Сухомлинского.

Педагогические признаки диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского имеют не только сходство, но и различия. В обеих концепциях есть чёткая ориентированность на воспитанника: через познание детского мироощущения у Я.Корчака и понимание педагогом мировидения воспитанника у В.А.Сухомлинского. Данное сходство позволяет нам интегрировать его в единый признак: познание и понимание педагогом детской картины мира.

Теоретический анализ показал, что диалогичность воспитания, присущая педагогическим системам Я.Корчака и В.А.Сухомлинского, требует выстраивания разных видов воспитательных диалогов, между которыми также обнаруживается преемственность, позволившая объединить их в общую систему по направлениям:

- Диалог разновозрастных субъектов: педагог-воспитанник; родитель-воспитанник; взрослый-воспитанник; «мир детства» – «мир взрослых».

- Диалог воспитанников: диалог воспитанника с миром природы, культуры, человеком; диалог сверстников (воспитанник-воспитанник); внутриличностный диалог воспитанников.

- Диалог педагогов: межличностный диалог педагогов; диалог педагога с родителями; внутренний диалог педагога с прошлым, настоящим, будущим; диалог педагога-учёного с коллегами.

По содержанию воспитательный диалог может быть: внутрикультурным и межкультурным.

По форме ведения воспитательный диалог может быть: прямой или косвенный; непосредственный или опосредованный; устный или письменный; вербальный или невербальный; открытый или закрытый.

Многообразие видов воспитательного диалога позволяет воспитанникам постепенно выйти за его рамки на уровень полилога, обеспечивающего им расширение возможностей для развития, самовоспитания и самореализации.

Педагогическое наследие Я.Корчака и В.А.Сухомлинского содержит признаки, анализ которых позволил прийти к выводу о возможности их интеграции в целостную концепцию диалогичности воспитания, для реализации которой в современной воспитательной практике следует определить актуальные педагогические условия.

## **ГЛАВА 2. ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДИАЛОГИЧНОСТИ ВОСПИТАНИЯ НА ОСНОВЕ НАСЛЕДИЯ Я.КОРЧАКА И В.А.СУХОМЛИНСКОГО**

Приступая к выполнению задачи исследования, направленной на определение и обоснование приращения и развития идеи диалогичности воспитания через интеграцию педагогических условий её реализации, выявленных на основе содержащихся в педагогическом наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского её преемственных признаков, в актуальный для современной воспитательной практики единый комплекс, необходимо обратиться к определениям понятий: «условие», «условия воспитания», «педагогические условия воспитания».

Авторы философского энциклопедического словаря Л.Ф.Ильичев, С.М.Панов, В.Г.Ковалев, П.Н.Федосеев определяют условие как «то, от чего зависит нечто другое (обуславливаемое), существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия, которого с необходимостью следует существование данного явления» [168]. Из данного определения следует, что условие представляет собой категорию, выражающую отношение, зависимость предмета от окружающего мира, вне которого он не может существовать.

И.П.Подласый [122] определяет условия воспитания: во-первых, как обстоятельства, оказывающие влияние на воспитательный процесс; во-вторых, как обстановку, в которой происходит воспитательный процесс. В соответствии с содержанием, которое вкладывает И.П.Подласый в данное определение, можно выделить две группы условий воспитания: объективные и субъективные. Объективные условия – неизменяемые условия, которым подчиняются каждый из участников воспитательного процесса (среда обитания, национальность, религиозная принадлежность). Субъективные условия воспитания – переменчивые условия, действие которых зависит от воспитанников, педагогов,

родителей, окружающих людей (духовная общность, потребности и интересы воспитанников).

Также распространенным является деление условий воспитания на внешние и внутренние (Ю.К.Бабанский [117], С.Д.Поляков [124]). С.Д.Поляков отмечает, что условия представляют собой предпосылки воспитания, которые в некоторой степени подвергаются педагогическому влиянию. Влияние на внешние условия воспитания означает создание материальных (предметная среда) и идеальных (образцы знаний, отношений, норм морали) предпосылок для развития личности, организации продуктивного ценностно-смыслового общения, деятельной активности воспитанников. Влияние на внутренние условия характеризуются работой над регулированием психофизического состояния участников воспитательного процесса, стимулированием их личностного развития, самовоспитания, а также профессионального совершенствования для педагога.

Рассматривая «педагогические условия», В.И.Андреев [8], А.Я.Найн [98] понимают их как совокупность мер педагогического воздействия, объективных возможностей содержания, методов, форм, средств воспитания. Н.В.Ипполитова, Н.А.Стерхова определяют педагогические условия как компонент педагогической системы, совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующий реализации процессуального аспекта системы) элементов [57]. В этом определении педагогические условия выступают в качестве структурной части педагогической системы, влияющей на её функционирование и развитие. Педагогические условия в рассмотренных нами исследованиях [57, 121] делятся на следующие группы: организационно-педагогические, психолого-педагогические, социально-педагогические и дидактические.

В нашем исследовании под педагогическими условиями диалогичности воспитания понимается необходимая совокупность обстоятельств и действий, при которых основные элементы воспитательного процесса (методы, содержание, формы, средства, субъекты воспитания) способны обеспечить проявление признаков диалогичности для достижения поставленных воспитательных задач.

## 2.1 Педагогические условия диалогичности воспитания в системе Я.Корчака

В педагогическом наследии Я.Корчака содержится многообразие педагогических условий диалогичности воспитания, которые мы попытались определить и обосновать на основе рассмотренных ранее признаков.

Первым педагогическим условием диалогичности воспитания, которое определено в педагогическом наследии Я.Корчака на основе выделенного в его трудах признака – познание детского мироощущения педагогом, – является постоянное изучение личности воспитанника. В воспитательной системе Я.Корчака педагог – это активный исследователь феномена «детский мир», каждого отдельного воспитанника с целью выделения и учёта особенностей его внутреннего мира при построении воспитательного процесса. Постоянное изучение личности каждого воспитанника выступало не только обязательным звеном в организации воспитательного процесса в учреждениях Я.Корчака, но и условием педагогической культуры, поддержанием бытийных отношений с детьми. При этом конечной целью изучения воспитанника являлось использование полученных знаний о нём в воспитательной практике. Мотивом к изучению воспитанника являлся гуманистический умысел – получение знаний о воспитаннике, позволяющих педагогу оказать ему психолого-педагогическую поддержку [33, с.23-24]. Знание недостатков или каких-либо проступков было направлено Я.Корчаком не на обличение воспитанника, а на понимание природы, причины появления и развития этих несовершенств. Я.Корчак считал, что даже неудачи педагога в воспитательном процессе являются важными научно-педагогическими данными. «Неудачу я оцениваю не суммой обманутых надежд, а добытой документацией. Каждая неудача – новый по-своему стимул работы мысли» [75, с.269]. Он предлагал качественно иной взгляд на проступки воспитанника: как на важную информацию для его дальнейшего воспитания, не относя данные проступки к его личности, как нечто устоявшееся и неизменяемое в поведении.

На основе анализа педагогического наследия Я.Корчака мы выделили следующие требования, предъявляемые им к глубинному изучению воспитанников: целенаправленность; письменное фиксирование наблюдаемых явлений; наблюдение за воспитанником в естественных условиях его жизнедеятельности; изучение воспитанника во всем его многообразии: в различных сферах деятельности, в общении с педагогами, сверстниками, родителями, окружающими людьми [33].

При изучении воспитанника Я.Корчак [75] предложил придерживаться следующих принципов:

1. Объективности: принятие воспитанника таким, какой он есть, без приукрашивания наблюдаемой действительности, без наделения несвойственными его личности чертами.

2. Оптимистического видения воспитанника: поиск положительных качеств в воспитаннике, подкрепляющих веру и стремление педагога поддержать воспитанника в его воспитании и самовоспитании, не ожидая и не требуя немедленных результатов.

3. Приложения знаний о воспитаннике к практике: учет и использование знаний о воспитаннике в организации воспитательного процесса, в оказании психолого-педагогической поддержки.

Следующее педагогическое условие диалогичности воспитания, которое определено в наследии Я.Корчака, исходя из признака проявления субъектности воспитанниками, предполагает организацию их жизнедеятельности, направленной на формирование у них самостоятельной активности. Для этого основными видами деятельности в воспитательной системе Я.Корчака выступали: труд, игра, творчество, самоуправление.

Вовлечение воспитанников в разнообразную деятельность в воспитательных учреждениях Я.Корчака было направлено на проявление ими субъектности благодаря:

- обеспечению разновозрастного общения в детских и детско-взрослых сообществах;



- развитию у воспитанников навыков социального взаимодействия и сотрудничества в процессе выполнения общественно-важных дел;
- индивидуализации саморазвития воспитанника в деятельности детского сообщества;
- формированию у воспитанников привычки добровольного участия в деятельности, проявления инициативы;
- приобретению воспитанниками опыта творческой деятельности (литературного, театрального, изобразительного и других видов творчества);
- обеспечению достижения полноты духовной, интеллектуальной и трудовой жизни воспитанников.

Особое место в педагогической системе Я.Корчака занимает такое педагогическое условие диалогичности воспитания как установление оптимальной дистанции в отношениях педагога с воспитанниками. Данное педагогическое условие определено на основе выделенного ранее признака в педагогическом наследии Я.Корчака – партнёрство и со-деятельность педагога и воспитанников. Я.Корчак один из первых в европейской педагогике XX века выдвинул идею воспитательных отношений в системе педагог-воспитанник, основанных на установлении оптимальной дистанции. Её изучение позволило обнаружить, что под установлением оптимальной дистанции в педагогике Я.Корчака понималось построение бытийных воспитательных отношений, характеризующихся приближением к личностным основаниям воспитанника, его внутреннему миру. Первым требованием соблюдения данного условия Я.Корчак считал принятие воспитанника, признание его абсолютной ценности, понимание воспитания как подлинной многогранной жизни, в которой воспитанник является её творцом. Данное условие тесно связано с предыдущим, так как признание активного начала воспитанника в собственном воспитании (его субъектности) означает установление более близких, духовно содержательных отношений с педагогом. При этом Я.Корчак не убрал полностью ролевые позиции педагога и воспитанника, а привнёс новый смысл в понятие авторитет педагога, заключающийся в значимости педагога, его мнения, опыта для воспитанников не

только в решении проблем воспитательного процесса, но и собственной жизни. Иными словами, педагог не получает авторитет с вступлением в должность, а добивается его в отношениях с воспитанниками. Главным признаком авторитета педагога Я.Корчак считал стремление воспитанников довериться ему, обратиться за помощью.

Необходимость установления оптимальной дистанции связывалась Я.Корчаком ещё и с тем, что содержание воспитания должно не усваиваться, а проживаться воспитанниками в диалоге, строиться вместе с педагогом в процессе постижения ценностей и смыслов. В таких воспитательных отношениях диалог является не просто обменом информацией. В нём происходит раскрытие личности как воспитанника, так и педагога, т.е. переживается «со-бытие». Установление оптимальной дистанции в наследии Я.Корчака мы считаем переходом от формально-ролевых к воспитательным отношениям, от монолога к диалогу педагога и воспитанника как равнозначных личностей – партнёров, в процессе пересечения которых создаётся новый субъектный опыт. Воспитание у Я.Корчака – это, прежде всего, личностные отношения, в которых сохраняется свобода воспитанников, их активное начало. Формально-ролевые отношения не дают возможности для познания личности воспитанника, поскольку неверно выбранная дистанция закрепощает воспитанника в его личностных проявлениях. Я.Корчак в своих воспитательных учреждениях предпочитал атмосфере авторитета педагога атмосферу абсолютного доверия. «Дети высказывают мнения – искреннее, своё... Где царит авторитет и нажим воспитателя – ответы будут неправильные, лживые, неполноценные» [75, с.294].

На основе изучения наследия Я.Корчака можно утверждать, что установление оптимальной дистанции в отношениях педагог-воспитанник проявляется в способности педагога:

- принять воспитанника таким, какой он есть;
- принять и проявить собственное «Я» в диалоге с воспитанником;
- понять воспитанника не только на рациональном, но и на эмоционально-ценностном уровне.

Установление оптимальной дистанции в отношениях с воспитанниками воплотилось Я.Корчаком в увеличении средств коммуникации внутри воспитательного учреждения. Я.Корчак считал, что повседневного общения педагогов с воспитанниками недостаточно и нужны средства, организующие полноценный диалог в коллективе. Такими средствами коммуникации, применяемыми Я.Корчаком в воспитательных учреждениях, как мы отмечали выше, выступали:

- средства устной коммуникации: товарищеский суд, совет самоуправления, детский парламент, опекунская комиссия;

- средства письменной коммуникации: дневник воспитателя, газета, доска объявлений, почтовый ящик для писем воспитателю и др.

Другим важным педагогическим условием диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака выступает усиление эмоционально-эмпатийной стороны общения. Данное педагогическое условие определено, исходя из выявленного ранее в его наследии признака – многообразие способов ведения диалога. Эмоциональный обмен является важной составляющей межличностного взаимодействия и педагогического общения в воспитательной практике Я.Корчака. Он подчеркивал, что эмоции, выраженные педагогом в диалоге, надолго остаются в памяти воспитанника, закрепляют обсуждаемые воспитательные истины [75]. Воспитанники запоминают именно эмоционально насыщенные фрагменты жизни в воспитательных учреждениях, которые нарушают рутинность, повседневность воспитательного процесса. В воспитательной практике Я.Корчака усиление эмоционально-эмпатийной стороны общения происходило путем создания положительного эмоционального фона воспитания. Эмоциональный фон воспитания влияет на отношение воспитанника к окружающей педагогической ситуации, педагогу, воспитательному коллективу и самому себе. Мы пришли к положению, что в воспитательной практике Я.Корчака эмоциональный фон создавался особенностями выбора педагогом речевых средств, его поведением и настроением. Речь педагога является средством передачи внешних эмоционально поведенческих действий во

внутренний мир воспитанника. Не менее значимыми способами передачи эмоционально поведенческих действий являются невербальные средства общения. Среди невербальных средств общения в воспитательной практике Я.Корчака можно выделить:

- кинетические: жесты, позы, движения, которые располагают воспитанника к совместной деятельности, сотрудничеству или наоборот, вызывают отчуждение воспитанника;

- визуальные: улыбка, выражение лица (заинтересованность, равнодушие, задумчивость, удивление), контакт глазами [102, с.87].

Я.Корчак отмечал, что формирование конструктивных эмоционально насыщенных воспитательных отношений зависит от умения педагога использовать как средства вербального, так и невербального общения, которые должны быть гармонично представлены в диалоге.

В наследии Я.Корчака подмечены следующие актуальные для современной воспитательной практики особенности эмоционального фона, необходимые для обеспечения эффективности воспитательной деятельности:

- положительные эмоции воспитанника, связанные с воспитательным учреждением и пребыванием в нём;

- положительные эмоции воспитанника, которые обусловлены характером его взаимоотношений с педагогами, товарищами;

- положительные эмоции воспитанника, связанные с достижением им успехов в собственном воспитании, какой-либо деятельности.

Проявление доверия педагога к ребёнку определяется в проведённом исследовании также как одно из педагогических условий диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака. Оно базируется на выделенном ранее признаке диалогичности воспитания – уважение личности и прав воспитанников. Доверие выступает неотъемлемым экзистенциальным компонентом педагогического мировоззрения Я.Корчака. Педагогическая вера проявляется в методе воспитания Я.Корчака, который исследователи наследия польского педагога называют исправление сопереживанием [135, 217]. Зная недостатки, проступки

воспитанников, Я.Корчак продолжал демонстрировать абсолютное доверие, придавать уверенность им в собственных силах, в достижении успехов, в самосовершенствовании, самовоспитании. Мы считаем, что в наследии Я.Корчака сопереживание предстаёт как ключевой механизм диалогичности воспитания.

Идея доверия в педагогике Я.Корчака означает видение в ребёнке положительного, доброго начала, которое можно использовать в его совершенствовании. Анализ трудов показал, что Я.Корчак представляет воспитанника как существо изменяемое, а не раз и навсегда устоявшееся, которое не поддаётся воздействию окружающей среды, среды воспитательного учреждения. «Надо верить, что ребенок не может быть грязным, а лишь запачканным. Преступный ребенок остается ребенком. Об этом нельзя забывать ни на минуту» [76, с.407]. Стоит заметить, что Я.Корчак имел дело с детьми-сиротами, для которых педагогическое доверие является центральным звеном, основой их развития и саморазвития. Идея педагогического доверия как основа диалогичности воспитания появилась в системе Я.Корчака под влиянием времени, в которое он жил и работал. Я.Корчак имел дело в своих воспитательных учреждениях с «детьми войны». «Ребенок не солдат, не обороняет родину, хотя вместе с ней и страдает» – так характеризовал Я.Корчак положение ребёнка в период войны [76, с.7]. «Дети войны», прочувствовавшие в раннем возрасте всю несправедливость и бесправность собственного положения и положения мира детства в целом, нуждались в первую очередь в атмосфере доверия, добра, тепла, заботы и любви. Доверительные отношения пробуждают духовные потребности личности воспитанника, его стремление видеть в педагоге друга. Я.Корчак один из первых в педагогике провозгласил идею абсолютного доверия к воспитаннику. В военный период – период кризиса человеческого существования – Я.Корчак осознавал, что педагогическое доверие является необходимым в гуманизации воспитательного пространства: «Я уважаю их усилия, сочувствую им, хотя, клянусь правдой и богом, стоит ли современная жизнь их иногда отчаянных борений с собой, их крестного пути к исправлению, их безнадежных, но упорно возобновляемых попыток?» [76, с.412]. Вышеизложенное подводит нас к

следующему педагогическому условию диалогичности воспитания – исследование детства как педагогического феномена для обеспечения «понимающей позиции педагога». В его основе признак диалогичности воспитания, выделенный в наследии Я.Корчака – установление обратной связи педагогов и воспитанников.

Я.Корчак отмечал, что систематичная и комплексная работа педагога над пониманием ребёнка и над пониманием детского сообщества – группы детей позволит дорасти до постижения истин детского мира. Понимание педагогом воспитанника и наоборот обеспечивает в диалоге взаимное влияние, стимулирует личностные изменения. Я.Корчак называет в своей педагогической системе этот процесс, основанный на взаимовлиянии, «воспитанием воспитателя ребёнком». «Ребёнок обогащает меня опытом, влияет на мои взгляды, на мир моих чувств» [76, с.409].

Понимание воспитанников и мира детства в целом невозможно без исследования, теоретического осмысления повседневной воспитательной практики, опыта диалогов, ситуаций общения. Я.Корчак являлся глубоким исследователем, теоретиком мира детства. Идея изучения воспитательной практики, выведение закономерностей воспитательного процесса в его наследии определяется чётко: «Интернат и школа – это территория исследования, воспитательная клиника» [74, с.7].

Я.Корчак один из первых в мировой педагогике открывает и обосновывает новую позицию педагога – педагог-исследователь, в основе которой лежит постижение внешних и внутренних, бессознательных, глубинных проявлений воспитанника. «Вместо возмущения тем, что все не так, как мы имели право ожидать, является объективное, исследовательское «Почему?», без которого не наберешься опыта, не научишься творить, не шагнешь вперед, без которого нет знания» [74, с.8]. Исследование проявлений воспитанников у Я.Корчака начинается с внутреннего диалога, с постановки проблемы педагогического непонимания мира детства. Этот диалог Я.Корчак вёл на страницах своих книг. В нём он ставит существенные вопросы понимания детства как педагогического

феномена: «Что они за люди, что школа должна им дать и что может требовать взамен?» [74, с.7]. Я.Корчак на первом этапе поиска ответов на них выдвигает исследовательское «Почему?» как способность педагога видеть проблемы в обыденных явлениях воспитательной практики: «Почему не слышно смеха там, где он должен быть? Почему мы слышим взрыв веселья там, где ждали умиления?» [74, с.8].

Основой исследования с целью понимания детства Я.Корчак ставил рефлексию – диалог педагога как учёного, исследователя, направленный на осознание имеющегося опыта взаимодействия с воспитанниками и прогнозирование ожидаемого опыта на основе коррекции собственных допущенных ошибок. Понимание детства Я.Корчак начинал с выделения и разбора ситуаций непонимания, возникших в межличностном взаимодействии с воспитанниками. Он фиксировал сложности, противоречия ситуаций непонимания, малейшие нюансы жизни воспитанников с целью постижения мотивов и смыслов их поступков. Понимание мира детства в наследии Я.Корчака – это научный, творческий, диалогический процесс, в котором педагог задействует весь свой интеллектуальный, речевой, эмоциональный, социокультурный опыт. Вся сложность понимания заключается в описании того, что наблюдал педагог, как отразилось явление воспитательной практики в его сознании. При этом Я.Корчак отмечает трудность восприятия наблюдаемых ситуаций, которые педагог воспринимает на зрительном, речевом, интуитивном уровне: «как трудно фотографировать словами то, что у тебя перед глазами, насколько плодотворным может стать комментирование (пусть и ошибочное) того, что удалось заметить и сохранить, словно схваченное на лету: момент, индивидуальное проявление ученика или общее – коллектива» [74].

Исследовательская позиция педагога зависит от его мировоззренческих и профессионально-личностных установок и во многом определяет характер взаимодействия с воспитанниками в пространстве воспитания. Я.Корчак, выступая за понимающего мир детства педагога, обращенного к Другому, стремился разрешить проблему психологического дискомфорта воспитанников

при социализации, гуманизировать воспитательное пространство. Эти проблемы актуальны и для современной воспитательной практики в связи с ростом суицидов, конфликтности, агрессивности, депрессий и неврозов у детей. Неблагоприятные отношения в воспитательном коллективе, непонимание между педагогом и воспитанниками формируют у последних негативное отношение к образовательным институтам, воспитанию, снижают мотивацию саморазвития, порождают асоциальные проявления в детской среде. Именно поэтому, как справедливо указывал Я.Корчак, необходимо понимание поведенческих симптомов воспитанников на основе выработанной воспитательной диагностики, соотносить родственное в этих симптомах и, отбрасывая случайное, находить управляющие воспитательными явлениями законы [74].

В трудах Я.Корчака представлена уникальная система фиксирования наблюдаемых в воспитательной практике явлений, выраженная последовательной структурой заметок и комментариев. Заметка – зафиксированное явление из воспитательной практики (общения педагога с воспитанниками, между воспитанниками), которое представляет интерес для исследования. Комментарий – осмысление педагогом зафиксированного явления, акт понимания воспитательной ситуации и её субъектов.

В заметках Я.Корчака описаны самые разнообразные воспитательные ситуации, которые, на первый взгляд, не имеют значения не только для педагогической науки в целом, но и для организации воспитательного процесса в конкретном учреждении. Но Я.Корчак обращал внимание на малейшие детали, на каждое произнесенное слово воспитанников и свои собственные слова, а также на реакции, которые порождают высказывания участников диалога. В одной из заметок Я.Корчак задал себе вопрос: сколько раз можно произносить в течение урока слово «Тихо!» с восклицательной, повелительной интонацией. Он даёт несколько вариантов ответа на этот вопрос: а) окрик педагога – лишнее, потому что неотвратимость наказания обеспечивает тишину; б) можно часто, без уверенности и без результата, повторять «Тихо!»; в) можно позволять шуметь – тогда прощай, ученье; г) можно договориться с детьми [74, с.12]. В последнем



ответе видится ещё одно педагогическое условие диалогичности воспитания – установка педагога на сотрудничество, договорные отношения, между двумя сторонами воспитательного процесса: педагогом и воспитанниками. Это педагогическое условие восходит к выделенному ранее в наследии Я.Корчака признаку диалогичности воспитания – открытость диалога.

Исходя из всего вышеизложенного, в данном параграфе представилось возможным определить, что следующим обязательным педагогическим условием диалогичности воспитания должно стать развитие исследовательской позиции педагога, внутреннего диалога педагога-исследователя, способствующего совершенствованию воспитательного процесса, отношений с воспитанниками. В наследии Я.Корчака сам процесс исследования, изучения детского мира является диалогичным. Рассматривая в трудах Я.Корчака [74;75;76;77] особенности научно-педагогического подхода к изучению и пониманию детства, мы выделили понятие «диалогичность педагога-исследователя». Диалогичность педагога-исследователя – это методологический принцип культуры смыслодеятельности педагога, направленный на выработку им таких качеств как глубинность, самостоятельность, гибкость, критичность научно-педагогического мышления. Диалогичность Я.Корчака как педагога-исследователя проявляется на страницах его книг в форме внутреннего диалога, вопросов, которые возникали в результате каждодневного анализа им воспитательной практики. Его внутренний диалог как педагога-исследователя выступает и в форме дневника, которому он придавал огромную значимость. Я.Корчак видел в дневнике возможность анализа, рефлексии педагогом воспитательной практики: «С какими неожиданными трудностями ты столкнулся, какие совершил ошибки, как исправлял их, какие терпел поражения, какие праздновал победы? Пусть каждая неудача будет тобой осознана и поможет другим» [76, с.268]. Внутренний диалог Я.Корчака как педагога-исследователя также представляет собой диалог между теорией и воспитательной практикой. «Практика – это мое прошлое, моя жизнь, сумма субъективных переживаний, память былых неудач, разочарований, поражений, побед и триумфов, отрицательных и положительных эмоций» [76, с.405].

Я.Корчак считал, что теория и практика существуют в синтезе, в единстве в критическом осмыслении педагогом его педагогического бытия. «Практика недоверчиво проверяет и обличает, стараясь уличить теорию во лжи, найти ошибку» [76, с.405]. Теоретические положения предшествовавшей Я.Корчаку и современной ему педагогической мысли проверялись им в его воспитательной практике, становились частью собственной теории воспитания. По мнению Я.Корчака, в диалоге теория и практика дополняют друг друга: «Теория обогащает интеллект, практика расцветивает чувство, тренирует волю» [76, с.405].

Исследовательская позиция, внутренний диалог в педагогическом наследии Я.Корчака направлены также на преодоление монотонности, однообразности воспитательного процесса, профессионального выгорания педагога. Я.Корчак считал, что каждый педагог в своей воспитательной практике стоит перед выбором между творческим поиском и однообразностью. К однообразности воспитательного процесса приводит равнодушие педагога к профессии, воспитанникам, желание упростить воспитательную работу авторитарными методами и манипулированием воспитанниками. «Перед воспитателем встает дилемма: и он или вступает в тяжелую, трудную борьбу, которой и конца не видно, со своим несовершенством, или – это удобнее – предает теорию анафеме» [76, с.409]. Я.Корчак видел во внутреннем исследовательском диалоге педагога способ добывания знаний для воспитательного процесса, а также «духовного обогащения себя» [76, с.406]. Исследовательская деятельность, рефлексия обеспечивают эмоциональную включенность педагога в воспитательный процесс, отношения с воспитанниками. В основе внутреннего исследовательского диалога Я.Корчака лежит принцип – «познавать значит страдать». Этот принцип означает, что для Я.Корчака исследовательская деятельность воплощалась в осознании содержания его профессионально-педагогических переживаний. Анализ наследия Я.Корчака приводит к заключению, что его научно-педагогическая система построена на педагогическом переживании, поскольку познание любого образовательного феномена возникает из внутреннего опыта. Педагогическое

переживание отражает диалог педагога с окружающей образовательной действительностью, личностный опыт участия в различных коммуникативных, воспитательных ситуациях. Исследование в педагогическом наследии Я.Корчака – это не просто совокупность педагогических переживаний, но и результат их обработки, анализа, который каждый раз приводит к научному и духовному обогащению, личностному развитию педагога и воспитанников. Не рациональное познание, разложение образовательного феномена на составные части, а переживание и проникновение в сам феномен, основания бытия педагога и воспитанников является сутью диалогичности. «Кто видит только различие между теорией и практикой, тот не дорос эмоционально до уровня современной теории. Тому недостает не готовых рецептов, а душевной, тяжелым трудом добытой способности чувствовать истину – сродниться с правдой теории» [76, с.408].

На наш взгляд, определённые в наследии Я.Корчака педагогические условия обеспечения диалогичности воспитания являются актуальными и для воспитательной практики современного образования. Мы обнаружили, что они соответствуют требованиям ФГОС дошкольного [164] и начального общего образования [165], к условиям реализации и результатам освоения основной образовательной программы, что отражено в таблице 2.

Таблица 2

**Соответствие педагогических условий диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака требованиям ФГОС дошкольного и начального общего образования**

Педагогические условия диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака	Требования ФГОС дошкольного образования к условиям реализации и результатам освоения основной образовательной программы	Требования ФГОС начального общего образования к условиям реализации и результатам освоения основной образовательной программы
1.Изучение педагогами личности воспитанника.	Создание благоприятных условий развития детей в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями развития способностей и	Выявление и развитие способностей обучающихся через систему клубов, секций, студий и кружков, организацию общественно-полезной деятельности, в

	творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром.	том числе социальной практики, используя возможности организаций дополнительного образования.
2. Установление оптимальной дистанции в отношениях педагог-воспитанники. 3. Усиление эмоционально-эмпатийной стороны общения. 4. Установка педагога на сотрудничество, договорные отношения с воспитанниками.	Социально-коммуникативное развитие – развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; развитие эмоциональной отзывчивости.	Развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей; развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций.
5. Проявление доверия педагога воспитаннику.	Уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях.	Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся.
6. Организация жизнедеятельности воспитанников, направленной на формирование у них самостоятельной активности:	Поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности, возможность выбора детьми видов активности, участников совместной деятельности и общения.	Развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе.
7. Стремление педагога к исследовательской позиции. 8. Исследование детства как педагогического феномена	Проведение педагогической диагностики, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования.	Непрерывность профессионального развития педагогических работников организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Как видно из таблицы 2, определённые в наследии Я.Корчака педагогические условия диалогичности воспитания содержат в себе характеристики, обеспечивающие выполнение соответствующих требований ФГОС дошкольного и начального общего образования. Это позволяет заключить, что определённые в наследии Я.Корчака педагогические условия диалогичности

воспитания при их использовании на разных уровнях образования способны обеспечить преемственность процессу воспитания подрастающего поколения.

Таким образом, в процессе изучения наследия Я.Корчака были определены и обоснованы выделенными в нём ранее признаками следующие педагогические условия диалогичности воспитания:

- изучение педагогами личности воспитанника;
- стремление педагога к исследовательской позиции;
- исследование детства как педагогического феномена;
- проявление доверия педагога воспитаннику;
- усиление эмоционально-эмпатийной стороны общения;
- установление оптимальной дистанции в отношениях педагог-воспитанники;
- установка педагога на сотрудничество, договорные отношения с воспитанниками;
- организация жизнедеятельности воспитанников, направленной на формирование у них самостоятельной активности.

Анализ показал, что обеспечение данных педагогических условий диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака требует, прежде всего, профессионализма от педагога, выраженного в его умении: изучать личность воспитанника; оптимально регулировать эмоционально-эмпатийную сторону общения; проявлять доверие к воспитаннику; занимать по отношению к нему и процессу воспитания исследовательскую позицию. Определение и обоснование обозначенных выше педагогических условий диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака обозначило некоторую динамику в решении третьей задачи данного исследования.

## 2.2 Педагогические условия диалогичности воспитания в системе В.А.Сухомлинского

На основе выделенных ранее признаков диалогичности воспитания в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского, мы определили педагогические условия её обеспечения, актуальные для современной воспитательной практики. Это стало следующим шагом в решении третьей задачи предпринятого исследования.

Одним из признаков диалогичности воспитания в наследии В.А.Сухомлинского является общее бытие педагога и воспитанника. Он требует поиска способов активного взаимодействия педагогов с воспитанниками, созвучных их внутренним смыслам, где проявятся их лучшие человеческие качества, общие и личные гуманистические нормы, и ценности. Таким способом взаимодействия в наследии В.А.Сухомлинского является со-бытие. На основе трудов В.А.Сухомлинского [144-150] «со-бытие» определяется как ситуация совместного бытия педагога и воспитанников, в котором происходит открытие глубинных смыслов, ценностей воспитания и жизни посредством пересечения их личностных переживаний. Создание со-бытийных ситуаций выступает в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского одним из первых педагогических условий диалогичности воспитания. В теории и практике воспитания В.А.Сухомлинского со-бытие содействовало переходу отношений между педагогом и воспитанниками на другой уровень, от формализованных, институционально заданных к человеческим, предполагающим равенство и открытость, свободу и ответственность.

В авторитарной практике воспитания отношения педагог-воспитанник формируются по вертикали «сверху-вниз», когда педагог возвышается над бытием воспитанника и определяет содержание его воспитания, деятельности. В педагогике В.А.Сухомлинского, на наш взгляд, реализовался иной, горизонтальный, принцип построения отношений, в которых педагог и воспитанник обладали равным правом на свободу и творческую самореализацию,

составляя тем самым единый субъект воспитания, общее бытие [102]. В педагогическом наследии В.А.Сухомлинского представлены следующие характеристики ситуации со-бытия педагога и воспитанников:

- неформальность отношений (обстановки, общения) – выход за рамки отношений, регламентированных укладом школьной жизни;

- общность – совокупность общих целей, потребностей, интересов, эмоционально-психологических и ценностно-смысловых связей и отношений между педагогом и воспитанниками;

- полицентричность – возможность существования в диалоге различных, но, тем не менее, равноценных позиций педагога и воспитанников;

- импровизационность – творческий акт, основа которого заключается в том, что педагоги и воспитанники имеют возможность изменять задуманный ход со-бытия и влиять на его результаты.

- эмоциональность – открытость субъектов диалога по отношению друг к другу, выражение их чувств, переживаний, которые вдохновляют на совместную, активную, творческую деятельность;

- незавершенность – участникам со-бытия предоставляется право самим определять условия и способы взаимодействия, содержание со-бытийных ситуаций, т.е. проявлять субъектное поведение;

- рефлексивность – каждым участником анализируется, осмысливается, переживается его влияние на со-бытие;

- вариативность – наличие в со-бытии множества возможных коммуникативных ситуаций, диалогов, различных по формам, методам, содержанию, которые мотивируют воспитанников на их включенность в различные виды деятельности. Вариативность со-бытийных ситуаций способствует преодолению повседневности, рутинности воспитательного процесса.

Диалогичность воспитания в наследии В.А.Сухомлинского строится на осмыслении педагогом того, что волнует воспитанников именно здесь и сейчас, на умении реагировать на их актуальные жизненные запросы, интересы и

ценности, умения моделировать и выстраивать взаимодействие с воспитанниками как со-бытийные ситуации. Организация со-бытия педагога и воспитанников предполагает моделирование и совместное проживание ситуаций, которые оказывают влияние на жизненное самоопределение последних, стремление к самовоспитанию и саморазвитию всех участников воспитательного процесса, поддерживают их способность осознавать и отстаивать собственные убеждения, идеи и ценности, проявлять субъектную позицию в общении и деятельности [32].

Следующим педагогическим условием диалогичности воспитания, определённым в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского на основе её признаков: ориентация воспитания на нравственные и эстетические ценности; отражение ценностей в переживаниях воспитанников – является стимулирование стремления воспитанника к нравственному идеалу. Идея стимулирования активного стремления личности к идеалу в отечественной педагогике развивалась и до В.А.Сухомлинского. О необходимости воспитательного идеала в гармоничном развитии личности, сравнении воспитанником себя с идеалом отмечалось в работах К.Д.Ушинского, Н.К.Крупской, А.В.Луначарского, А.С.Макаренко. Для В.А.Сухомлинского стимулирование стремления воспитанника к идеалу начинается с его умения видеть идеал в живом человеческом воплощении: выдающемся деятеле в какой-либо сфере, литературном персонаже, реальном, конкретном человеке (педагоге, родителе, окружающих людях). В системе В.А.Сухомлинского нравственный идеал, способствуя решению воспитательных задач, представляет собой:

- образец, отражающий перспективу развития личности;
- мотив совершенствования личности;
- совокупность ценностей, которые соответствуют потребностям развивающейся личности;
- критерий ценностного отношения личности [32].

Определение данного педагогического условия диалогичности воспитания в наследии В.А.Сухомлинского позволило вычленить в нём этапы его реализации:



- совместное проектирование педагогом и воспитанником нравственного идеала с учетом личностных особенностей;
- работа над осознанием воспитанником нравственного, героического начала в человеке и понимание их как идеала;
- формулирование воспитанником собственного жизненного идеала;
- психолого-педагогическая поддержка воспитанника в его стремлении к избранному идеалу;
- преломление идеала в поведении, поступках воспитанника, вовлечение его в социально значимую и духовно насыщенную деятельность.

Реалистичность достижения идеала зависит, в первую очередь, от решения воспитанником личностных задач, связанных с преодолением внутренних (слабоволие) и внешних препятствий (отношения в коллективе, семье). В этой связи следует указать на выделенный ранее признак диалогичности воспитания в наследии В.А.Сухомлинского: внутренняя и внешняя диалогичность среды коллектива и достижение в нём душевного равновесия воспитанников. Он указывает на то, что в обеспечении диалогичности воспитания большое значение имеет психолого-педагогическая поддержка, оказываемая педагогом и позволяющая подготовить воспитанника к диалогу с внутренним и внешним миром, к активной деятельности по самоизменению. Психолого-педагогическая поддержка в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского представлена как структурный элемент педагогического взаимодействия, который характеризуется оптимистическим отношением педагога к воспитаннику, готовностью активно участвовать в его самосовершенствовании. Первым шагом в психолого-педагогической поддержке В.А.Сухомлинский считал помощь в постановке вместе с воспитанником не трудной, но, тем не менее, очень близкой, личностной задачи, требующей волевых усилий [146]. Воспитательный опыт В.А.Сухомлинского показывает, что движение к идеалу осуществляется с малых дел: овладение воспитанником каким-либо умением, участие в классных, общешкольных, общественных делах. Он обращал внимание, что в поддержке воспитанника не только педагог выполняет роль некоего проводника в его

жизненном пути, но и родители, сверстники, окружающие люди, образуя тем самым диалогическую воспитательную среду. Диалогическая воспитательная среда – система социальных, ценностно-значимых контактов, взаимодействий, направленных на раскрытие личностного потенциала воспитанников. Создание диалогической воспитательной среды является важным педагогическим условием диалогичности воспитания в наследии В.А.Сухомлинского.

В наследии В.А.Сухомлинского диалогичность воспитания становится возможной при развитии коммуникативных навыков воспитанников, их внутренней речи. Он связывал развитие речи с развитием духовной, интеллектуальной, эмоциональной сфер воспитанников. Работа над речью способствует точному выражению своих мыслей, ощущений, оценок, тем самым позволяя осуществить «углубление в сущность предметов и явлений с помощью слова» [144, с.339]. В.А.Сухомлинский отмечал, что в подростковом возрасте работа над собственной речью усиливается. Это связано с желанием воспитанников самоутвердиться в коллективе. Воспитанники Павлышской школы стремились выразить собственное интеллектуальное, эмоциональное богатство с помощью метафор, иносказательных выражений, крылатых фраз. В.А.Сухомлинский тщательно исследовал особенности речи своих воспитанников, что было очень важно для понимания собеседника в диалоге. Так, например, он пришёл к выводу, что девочки часто используют метафоры, крылатые фразы в описании сущности явлений окружающего мира, в особенности характеристики духовных, нравственно-эстетических отношений между людьми [144, с.340]. Особый отпечаток на диалог накладывают особенности внутренней речи воспитанников. Именно внутренняя речь в наследии В.А.Сухомлинского способствует сочетанию эмоциональной и рациональной оценки явлений окружающего мира и себя самого в этом мире.

Развитие внутренней речи сказывается на поведении подростка, характере его взаимоотношений в воспитательном коллективе. Воспитанник прислушивается к высказываниям о себе со стороны педагогов, товарищей родителей, подвергая их глубокому анализу, осмыслению с помощью своей

внутренней речи. Внутренняя речь содействует более тщательному вниманию к оценкам окружающих людей. Сохраняясь в памяти воспитанника, они оказывают особое влияние на его самовоспитание. Воспитание в педагогической системе В.А.Сухомлинского начинается с внутренней речи, с порождения ситуаций, создающих у воспитанника «диалог в себе». Следовательно, ещё одним педагогическим условием диалогичности воспитания, обоснованным признаком – внутренняя и внешняя диалогичность среды коллектива и достижение в нём душевного равновесия воспитанников – является в наследии В.А.Сухомлинского моделирование для воспитанников внешних и внутренних речевых ситуаций.

Следующим педагогическим условием диалогичности воспитания, определённым в наследии В.А.Сухомлинского, является индивидуализация воспитательного процесса. Определение данного педагогического условия диалогичности воспитания обосновывается такими обозначенными ранее признаками как: наличие внутриличностного диалога воспитанника; отсутствие шаблонов и алгоритмов, свобода мысли воспитанников, их право на своё мнение, даже ошибочное; творчество. Индивидуализация воспитательного процесса – проектирование и реализация содержания, методов, форм, средств, технологий воспитания с учетом индивидуальных особенностей воспитанников, потребностей, инициатив, направленные на развитие самобытности, личностного «Я» воспитанника. В воспитательной системе В.А.Сухомлинского индивидуализация воспитательного процесса осуществляется посредством:

- педагогического взаимодействия с каждым воспитанником;
- осмысления воспитанником своего собственного «Я» и предложение на этой основе содержания воспитания;
- предоставления воспитаннику права выбора деятельности;
- педагогической помощи в решении проблем воспитанника;
- расширения личного социокультурного опыта воспитанников – опыта проявления инициатив, принятия самостоятельных решений, созидания материальных и духовных ценностей;

- педагогического наблюдения, оценки уровня интеллектуального, духовного развития личности воспитанника.

В индивидуализации воспитательного процесса совместный поиск педагога и воспитанника в деятельности, по В.А.Сухомлинскому, способствует раскрытию способностей воспитанника, актуализации его личностного потенциала. Осознание будущего успеха в деятельности является стимулом, источником волевых усилий, требуемых для развития духовных, интеллектуальных и творческих сил воспитанника. Стимулами являются личный пример педагога, привлекающие и вдохновляющие результаты в какой-либо деятельности. В.А.Сухомлинский считал необходимым, чтобы каждый педагог развивался не только в профессиональной, а также в иной творческой деятельности, демонстрируя результаты этого развития своим воспитанникам. Педагоги Павлышской школы примером своего мастерства в различных видах деятельности привлекали воспитанников в кружки, объединения, что являлось действенной воспитывающей силой. В воспитательной системе В.А.Сухомлинского работает следующий постулат индивидуализации воспитания: индивидуальность воспитанника развивается тогда, когда он видит проявления индивидуальности педагога [146].

Отличительной характеристикой индивидуализации деятельности воспитанников в наследии В.А.Сухомлинского является её преобразовательная направленность. Это означает, что деятельность, раскрывающая индивидуальность и имеющая глубокое воспитательное влияние, основывается на активном изменении окружающей действительности. В.А.Сухомлинский отмечал, что деятельность, основанная только на физических усилиях, не создаёт значительного воспитательного эффекта. В деятельности воспитанников преобразование как изменение налично-данного бытия отражается в создании новых материальных и духовных ценностей, которые способны решить проблемы окружающей действительности. Преобразовательная деятельность реализует субъектность и индивидуальность воспитанника: заставляет думать, сопоставлять, порождать новые замыслы, идеи. Воспитанники В.А.Сухомлинского с целью

внесения личного вклада в преобразование действительности искали новые способы усовершенствования механизмов, конструировали приборы, проводили опыты и эксперименты, занимались научной деятельностью. Индивидуальная деятельность порождает несколько видов воспитательных диалогов: внутренний диалог воспитанника, его диалог с педагогом, диалог между воспитанниками, диалог с миром в процессе его преобразования.

Важным педагогическим условием, исходящим из признака диалогичности воспитания, выделенного в наследии В.А.Сухомлинского – духовный характер воспитания, – выступает организация педагогом духовного общения с воспитанниками. Духовное общение является одной из основных форм взаимодействия в педагогической системе В.А.Сухомлинского, определяющей систему целей, методов взаимовлияния, направленность которых обусловлена открытостью, взаимной обращенностью к внутреннему миру субъектов диалога. Духовное общение в воспитательной практике В.А.Сухомлинского представляло собой конструктивное межличностное взаимодействие субъектов воспитания, содержанием которого выступал обмен духовными ценностями, их осмысление, обсуждение, принятие, формирование отношения к ним. Духовное общение позволило В.А.Сухомлинскому сделать переход от целей воспитания из гносеологической сферы в эмоционально-ценностную сферу, создавая возможности открытия воспитанниками собственных бытийных оснований. В воспитательной практике В.А.Сухомлинского развитие духовного начала в воспитанниках происходило путем осмысления ими духовно-нравственных, общечеловеческих ценностей в диалоге с педагогом, а затем во внутреннем диалоге. Именно поэтому становление педагога для В.А.Сухомлинского начинается с понимания значимости духовного общения, овладения методами, тактикой, средствами его реализации. Духовный диалог педагога и воспитанника в наследии В.А.Сухомлинского является наиболее сложной формой взаимодействия, смыслодеятельности и требует:

- создания пространственно-материальной среды как места, в котором протекает воспитательный диалог, обеспечивающее естественность процесса и

способствующее возникновению у участников диалога внутренних событийных откровений;

- использования приёмов побуждения воспитанников к воспитательному диалогу, к рефлексии через художественные образы;

- обеспечения эмоционального фона диалога, поддерживающего продуктивную смыслодеятельность воспитанников.

Пространственно-материальная среда как место проведения воспитательного диалога должна соотноситься с содержанием, формой межличностного взаимодействия педагога и воспитанников. В воспитательной практике В.А.Сухомлинского в качестве объектов материально-пространственной среды, способствующих духовному диалогу, выступали: природа, «комната сказок», «комната мысли», «уголок мечты», «сад здоровья», «зеленый класс», «зеленая комната», «сад героев». Следует заметить, что идея использования воспитательных возможностей окружающей среды выдвигалась в зарубежной и отечественной педагогической мысли Я.А.Коменским, И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинским. Но именно В.А.Сухомлинский успешно реализовал эту идею в воспитательной практике.

В организации духовно содержательных воспитательных диалогов В.А.Сухомлинский особое внимание уделял художественному образу, содержащемуся в сказках, притчах, былинах, художественных миниатюрах, рассказах. Сам он автор более 1200 рассказов и сказок для детей, в которых отражены понятия общечеловеческой морали, сложные философские вопросы [144]. Их содержание строилось с учётом возрастных особенностей, интересов и представлений воспитанников о мире. В его трудах «Как воспитать настоящего человека» [148], «Книга о совести» [149], «Хрестоматия по этике» [152] содержится немало рассказов, которые современный педагог может использовать в организации диалогов с воспитанниками на самые различные темы: о красоте природы и человеческих поступков, о мужестве, героизме и подвиге, о человеческом в человеке, об отношении к близким и почитании старших, о смысле жизни, о ценности труда, о нравственных основах человеческого бытия.

Духовное общение в педагогической системе В.А.Сухомлинского было направлено на комплексное развитие гносеологической, аксиологической, коммуникативной и творческой сфер воспитанника. В духовном общении педагога и воспитанников в единстве выступали познание, выработка ценностей и творчество. Отличительной чертой диалогов В.А.Сухомлинского является интеграция теоретического (логического, понятийного) и эмоционального отношения воспитанников к обсуждаемым явлениям окружающего мира. Воспитанники осмысливали явления и события не только на понятийном, но и на эмоциональном уровне, стараясь обнаружить личностное отношение, переживание к предмету диалога.

Среди особенностей построения содержания духовно насыщенных воспитательных диалогов в наследии В.А.Сухомлинского можно выделить следующие:

- тематическое планирование диалогов (природа, экология, гражданственность, патриотизм, труд и др.);
- единство исследовательского, эстетического, духовно-нравственного компонентов в диалоге;
- постановка проблемы в воспитательном диалоге с целью обретения воспитанниками новых способов интеллектуальных и духовно практических действий, опыта совместной деятельности в решении поставленной проблемы;
- последовательность в освоении воспитанниками системы воспитательных ценностей. Обогащение ценностной сферы воспитанника происходит за счёт того, что при освоении и выработке новых ценностей, усвоенные ранее ценности выводятся на новый уровень осмысления, способствуя более глубокому видению мира;
- гармонизация индивидуального и коллективного опыта в воспитательном диалоге через сохранение индивидуальности каждого воспитанника и развитие навыков взаимодействия с другими членами воспитательного коллектива, способностей устанавливать доверительные отношения между участниками диалога. В понимании В.А.Сухомлинского коллектив представляет собой

совокупность индивидуальностей [150], каждая из которых привносит вклад в создание общих духовных и материальных ценностей;

- контекстность, показывающая, что предмет духовного общения лежит в сфере личностных интересов, потребностей, смыслов воспитанников;

- единство двух форм осмысления воспитанниками содержания обсуждаемых явлений, событий, ценностей, идей: рациональной (теоретико-понятийной) и чувственной (эмоциональной). В воспитательных диалогах В.А.Сухомлинского это позволяло, с одной стороны, выстроить воспитанникам логическую модель явления, а с другой, выразить действительное отношение к переживаемому явлению, дать ему личностную оценку.

В.А.Сухомлинский рассматривал педагогическое взаимодействие как сложный феномен, который отражается не только в обмене информацией, но и в обмене символами, знаками, жестами, имеющими особый смысл. Он считал, что невербальное общение не учитывается многими педагогами, вследствие чего возникают проблемы в понимании друг друга в диалоге. Жест, знак педагога, который он сделал бессознательно, не пытаясь передать определенное сообщение, может быть серьезно воспринят и неправильно понят воспитанником. В этом вопросе В.А.Сухомлинский считал воспитанников тонкими психологами, которые намного чувствительнее педагогов относятся к формам невербального общения (жестам, знакам). Он привел пример педагога Павлышской школы, который в своей деятельности не придавал воспитательного значения невербальному общению. На уроке учитель литературы вызвал ученика, который был из разряда неуспевающих. Составленное им предложение не понравилось учителю, и он махнул рукой. Ученик после этого плакал целый вечер [146, с.41]. Эта ситуация нам представляет собой произвольный невербальный диалог – акт общения, порождаемый неосознанной демонстрацией жеста, знака, который воспитанник принял на свой счёт и подверг собственной интерпретации. Неосознанная передача сообщения педагогом с помощью жеста воспитаннику приводит к вполне очевидной ситуации для воспитанника и необъяснимой для педагога. В данном примере, приведённом В.А.Сухомлинским, один мах рукой со стороны



педагога показал отношение к воспитаннику – неверие в его силы, в его успех, в способность к самосовершенствованию. Реакция воспитанника (плач) являлась бы вполне понятной и предсказуемой, в том случае, если бы педагог подмечал свои неосознанные жесты, знал свои особенности невербального общения и реакции на них воспитанников. В.А.Сухомлинский выражает этим примером глубокую мысль о том, что невербальное общение выражает в единстве отношение педагога к воспитаннику и его педагогическое мировоззрение, такт, культуру общения. Жест, знак в диалоге содержит большое количество информации, которая многовариативно интерпретируется его участниками: эмоции и реакции педагога и воспитанников; характер отношений между педагогом и воспитанниками; взгляды, убеждения, идеалы педагога и воспитанников; наличие или отсутствие эмоциональной культуры.

Следующее педагогическое условие диалогичности воспитания в наследии В.А.Сухомлинского: организация взаимодействия всех субъектов воспитательного процесса, осуществление между ними обратной связи. Оно обуславливается выделенным ранее признаком наличия Другого и создания постоянного ощущения у воспитанника его присутствия. В.А.Сухомлинский впервые в отечественной педагогике реализовал на практике принцип взаимодействия всех субъектов воспитательного процесса: педагогов, воспитанников и их родителей. Он пришёл к выводу, что родители воспитанников, являясь полноправными субъектами воспитательного процесса, нуждаются не только в учёте их взглядов на воспитание своих детей, но и в пополнении психолого-педагогических знаний. В.А.Сухомлинский организовал родительскую школу, основным видом деятельности которой выступало изучение родителями мира детства. Педагогическая школа для родителей имела несколько уровней, определяемых возрастом детей. Первый уровень педагогической школы дошкольный – группа родителей, дети которых пойдут в школу через два года. Родители имели возможность прослушать курс лекций, участвовать в дискуссиях по вопросам возрастной психологии, психологии личности, теории физического, умственного, нравственного и эстетического воспитания. В.А.Сухомлинский

считал важной связью теоретических знаний по педагогике и психологии с практикой воспитания в семье, организацией родителями духовной жизни своего ребёнка. На занятиях родители дошкольников знакомились с будущим учителем своих детей. Можно сказать, что уже на первом уровне педагогической школы для родителей в диалоге «педагоги-родители» происходило взаимное познание друг друга, видение различных целей, смыслов, ценностей воспитания, педагогических взглядов, личностных своеобразий, особенностей общения. Такая практика, на наш взгляд, актуальна и в настоящее время, поскольку приобретаемые знания, общение родителей с педагогами способны предупредить на раннем этапе многие проблемы, которые, возникают у детей в первом классе.

Второй уровень педагогической школы предназначался для родителей учащихся I-III классов, третий уровень – для родителей учащихся IV-VIII классов, четвертый уровень – для родителей учащихся IX-X классов [145]. Помимо лекций и дискуссий на этих уровнях педагогической школы одной из основных форм диалога выступала индивидуальная беседа педагога с родителями воспитанника. В таких беседах В.А.Сухомлинский придавал большое значение педагогическому такту, культуре общения с родителями. Главная цель беседы – это сделать родителей союзниками, сотрудниками в воспитании их ребёнка, а не выставить какие-то ошибки родителей на всеобщее обозрение и тем самым оттолкнуть от себя. В диалоге педагога с родителями проявляются все сложности и противоречия школьно-семейного воспитания, которые педагогу предстоит тактично преодолеть. В.А.Сухомлинский отмечал, что в этом диалоге исключаются порицание, обвинение в неудачах воспитания, осуждение родителей. «Никогда не забывайте, что, начиная говорить с родителями об их детях, вы как бы заставляете их посмотреть в зеркало» [145, с.574]. Основываясь на педагогическом наследии В.А.Сухомлинского, мы считаем, что в диалоге «педагог-родители» задачей первого является определение вместе с родителями проблемы воспитания и поиск её решения. «Обращенность к родителям» – такую

позицию занимал В.А.Сухомлинский в диалогах с родителями, направленных на конструктивное сотрудничество в школьно-семейном воспитании.

Существенным элементом обеспечения рассматриваемого педагогического условия диалогичности воспитания в системе В.А.Сухомлинского выступала положительная обратная связь. Обратная связь в системе отношений педагог – воспитанники, педагог-родители, педагог-педагог делают процесс воспитания открытым и управляемым. Мы считаем, что внедрение педагогической системы В.А.Сухомлинского в практику современного воспитания позволит не только обеспечить переход от когнитивной модели к ценностно-смысловой, но и гуманизировать отношения в системе педагог-воспитанник-родители. Диалогичность воспитания, реализованная В.А.Сухомлинским посредством учёта мнений, идей, потребностей всех субъектов воспитательного процесса и организации положительной обратной связи между ними, способствовали изменению характера воспитательных отношений, которые строились на основе уважения, доверия, открытости и партнерства.

В.А.Сухомлинский связывал воспитание с постоянной деятельностью педагога, направленной на понимание мировидения воспитанника. В наследии В.А.Сухомлинского это является не только выделенным нами признаком диалогичности воспитания, но и онтологическим основанием воспитательного процесса, компонентом педагогической культуры. «Мудрость педагога – это прежде всего способность всё понять» [144, с.652]. Понимание в диалоге – процесс осмысления Другого и себя самого в ходе обмена идеями, смыслами, ценностями. В.А.Сухомлинский отмечал, что педагогическое мышление подвержено стереотипам в представлениях о воспитанниках. Например, приписывание воспитаннику желания делать зло, нарушать установленный порядок. Детские проступки для В.А.Сухомлинского — это нечто вечное, то, что есть и будет всегда. К любым детским проступкам он относился внимательно, с глубоким пониманием причин и сути действий воспитанников, чтобы не сделать собственную педагогическую ошибку, которая оттолкнёт воспитанника от

педагога. «С исключительной мудростью и осторожностью нужно относиться к разным опрометчивым поступкам детей, в которых – не нарочитое зло, а ошибка, которую ребенок, если он старается найти защиту у воспитателя, сам способен остро переживать или уже переживает (если у ребенка еще нет этой способности, ее непременно нужно воспитывать)» [144, с.653]. В процессе анализа педагогического наследия В.А.Сухомлинского удалось выделить следующие барьеры понимания в системе воспитательных отношений педагог-воспитанник:

- превалирование монологического общения в воспитательной практике;
- оторванность духовного опыта воспитанника от содержания воспитательных отношений;
- патерналистская позиция педагога по отношению к воспитаннику, вызывающая чрезмерную дистанцию в общении, отчужденность воспитанника;
- неумение, нежелание педагога перейти на позицию воспитанника, быть обращенным не только к его внешним проявлениям (поступкам), но и внутренним проявлениям (ценностно-смысловой сфере);
- отсутствие у педагога саморефлексии, осмысления ежедневного опыта общения с воспитанниками.

В Павлышской школе В.А.Сухомлинского была выстроена определённая система отношений внутри педагогического коллектива. Отношения внутри педагогического коллектива являлись существенной воспитательной силой при их духовном и интеллектуальном богатстве. Одной из форм диалога, протекающего в педагогическом коллективе, являлся научный диалог, направленный на поиск способов понимания мировидения воспитанников. Каждый месяц в Павлышской школе проводились научно-педагогические советы, психологические семинары. Каждый педагог делился своим опытом духовной жизни внутри воспитательного коллектива, взаимного обмена ценностями с воспитанниками и коллегами, подмечая коллективные стремления, мечты, переживания. Научный диалог в педагогическом коллективе Павлышской школы – это творческий поиск ответов

на вопросы воспитания, который основывался на теории и практике педагогов, их собственном научно-педагогическом мировоззрении. При этом диалоги носили и критический характер – отмечались недостатки воспитательной системы школы. Это является обоснованием такого условия обеспечения диалогичности воспитания как организация научного диалога в педагогическом коллективе. Идея научно-педагогического диалога у В.А.Сухомлинского способствует самопознанию, саморазвитию, самовоспитанию, самореализации педагогов, их личностному росту, интеллектуальному, духовно-нравственному и творческому развитию, без чего невозможно обеспечить диалогичность процессу воспитания.

Актуальность выделенных нами педагогических условий диалогичности воспитания в наследии В.А.Сухомлинского состоит в том, что они способствуют реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного [164] и начального общего образования [165] к условиям реализации и результатам освоения основной образовательной программы, что представлено в сравнительной таблице 3.

Таблица 3

**Соответствие педагогических условий диалогичности воспитания в наследии В.А.Сухомлинского требованиям ФГОС дошкольного и начального общего образования**

Педагогические условия диалогичности воспитания В.А.Сухомлинского	Требования ФГОС дошкольного образования к условиям реализации и результатам освоения основной образовательной программы	Требования ФГОС начального общего образования к условиям реализации и результатам освоения основной образовательной программы
1. Организация со-бытийных ситуаций, обеспечивающих общность между педагогом и воспитанниками. 2. Создание диалогической воспитательной среды.	Создание условий развития детей дошкольного возраста, открывающих возможности позитивной социализации ребёнка, его всестороннего личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим дошкольному возрасту видам деятельности.	Развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях; организация интеллектуальных и творческих соревнований, научно-технического творчества и проектно-исследовательской деятельности; развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях.

3. Стимулирование стремления воспитанника к нравственному идеалу.	Формирование положительного отношения к миру, другим людям и самому себе.	Становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций.
4. Индивидуализация воспитательного процесса.	Построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования.	Выявление и развитие способностей обучающихся через систему клубов, секций, студий и кружков, организацию общественно-полезной деятельности, в том числе социальной практики.
5. Организация педагогом духовного общения с воспитанниками. 6. Моделирование для воспитанников внешних и внутренних речевых ситуаций	Коммуникативное развитие ребенка, направленное на присвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребёнка с взрослыми и сверстниками	Развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей; формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств.
7. Организация научного диалога в педагогическом коллективе.	Обеспечение профессионального развития педагогических работников, содействие анализу ими своей профессиональной деятельности.	Непрерывность профессионального и творческого развития педагогических работников организации, осуществляющей образовательную деятельность.
8. Взаимодействие всех субъектов воспитательного процесса, осуществление между ними обратной связи.	Взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребёнка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность	Участие обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников и общественности в разработке основной образовательной программы начального общего образования, проектировании и развитии внутришкольной социальной среды.

Как видно из таблицы 3, определённые в наследии В.А.Сухомлинского педагогические условия диалогичности воспитания содержат в себе характеристики, обеспечивающие выполнение соответствующих требований ФГОС дошкольного и начального общего образования. Это позволяет заключить, что определённые в наследии В.А.Сухомлинского педагогические условия диалогичности воспитания при их использовании на разных уровнях образования способны обеспечить преемственность процессу воспитания современного подрастающего поколения.

Таким образом, содержанием данного параграфа обеспечивается дальнейшее продвижение в решении третьей задачи предпринятого исследования. В процессе изучения наследия В.А.Сухомлинского были определены и обоснованы выделенными в нём ранее признаками следующие педагогические условия диалогичности воспитания:

- Организация со-бытийных ситуаций, обеспечивающих общность между педагогом и воспитанниками;
- Стимулирование стремления воспитанника к нравственному идеалу;
- Индивидуализация воспитательного процесса;
- Создание диалогической воспитательной среды;
- Моделирование для воспитанников внешних и внутренних речевых ситуаций;
- Организация педагогом духовного общения с воспитанниками;
- Взаимодействие всех субъектов воспитательного процесса, осуществление между ними обратной связи;
- Организация научного диалога в педагогическом коллективе.

Исследование показало, что некоторые из них преемственно связаны с развитием и углублением сущности педагогических условий диалогичности воспитания, определённых нами в наследии Я.Корчака, что позволяет говорить о возможности их комплексной интеграции в единую систему. Об этом пойдёт речь в следующем параграфе.

### **2.3 Методические рекомендации по созданию педагогических условий диалогичности воспитания в современной воспитательной практике на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского**

Теоретико-методологическое обоснование диалогичности воспитания, выделение её преемственных признаков, определение и обоснование педагогических условий её реализации в наследии Я.Корчака и

В.А.Сухомлинского позволило разработать актуальные для современной воспитательной практики методические рекомендации по их созданию. Они определяются логикой проведенного исследования, которая представлена нижеследующей схемой 1.

Схема - 1

Логика комплексного изучения феномена диалогичности воспитания в педагогическом наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского



Виды воспитательных диалогов		
Диалоги разновозрастных субъектов:	Диалоги воспитанников:	Диалоги педагогов:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- педагог-воспитанник;</li> <li>- родитель-воспитанник;</li> <li>- взрослый-воспитанник,</li> <li>- «мир детства» – «мир взрослых».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- диалог воспитанника с миром природы, культуры, человеком;</li> <li>- диалог сверстников (воспитанник-воспитанник);</li> <li>- внутриличностный диалог воспитанников.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- межличностный диалог педагогов;</li> <li>- диалог педагога с родителями;</li> <li>- внутренний диалог педагога с прошлым, настоящим, будущим;</li> <li>-диалог педагога-учёного с коллегами.</li> </ul>
<p><b>По содержанию:</b> внутрикультурный или межкультурный.</p> <p><b>По форме ведения:</b> прямой или косвенный; непосредственный или опосредованный; устный или письменный; вербальный или невербальный; открытый или закрытый</p>		



Данная схема раскрывает логику реализации поставленной в начале исследования цели: комплексного изучения феномена диалогичности воспитания в педагогическом наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского; научно-теоретического обоснования перспектив развития их идей о диалогичности воспитания, актуальных для современной практики.

Как видно на схеме эта логика представлена поступательным движением от изучения педагогического наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского к выделению в каждой концепции признаков диалогичности воспитания и видов воспитательного диалога, установлению их преемственности, определению и обоснованию на их основе педагогических условий и далее к их интеграции в единый комплекс, реализуемый через систему воспитательных диалогов.

Сравнительный теоретический анализ педагогических условий диалогичности воспитания, определённых в наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского, позволил обнаружить преемственную связь между ними и на этой основе интегрировать их в единый комплекс. Для этого в таблице 4 были соотнесены педагогические условия диалогичности воспитания, сформулированные на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского.

*Таблица 4*

**Преемственная связь педагогических условий диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского**

Педагогические условия диалогичности воспитания в наследии:	
Я.Корчака	В.А.Сухомлинского
Проявление доверия педагогом воспитаннику.	Организация педагогом духовного общения с воспитанниками.
Изучение педагогами личности воспитанника.	Индивидуализация воспитательного процесса.
Стремление педагога к исследовательской позиции.	Организация научного диалога в педагогическом коллективе.

Исследование детства как педагогического феномена.	
Установление оптимальной дистанции в отношениях педагог-воспитанники.	Организация со-бытийных ситуаций.
Организация жизнедеятельности воспитанников, направленной на формирование у них самостоятельной активности.	Стимулирование стремления воспитанника к нравственному идеалу.
Установка педагога на сотрудничество, договорные отношения с воспитанниками.	Взаимодействие всех субъектов воспитательного процесса (педагогов, воспитанников, родителей), осуществление между ними обратной связи.
Усиление эмоционально-эмпатийной стороны общения.	Создание диалогической воспитательной среды; Моделирование для воспитанников внешних и внутренних речевых ситуаций.

Преемственная связь педагогических условий диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского устанавливалась с помощью параметров конкретизации – обобщения, движения от простого к сложному, от частного к общему на основе сходства и соизмеримости их содержания; рядоположенности – находимости в едином логическом ряду, направленности на положительный результат; масштабности – соизмеримости по пространству распространения условий.

Например, как видно из таблицы 4, педагогическое условие - проявление доверия педагогом воспитаннику, определённое в наследии Я.Корчака, является основой его системы и направлено на конкретного воспитанника. В наследии В.А. Сухомлинского оно приобретает более сложную организационную и содержательную основу и глобально развивается до организации педагогом духовного общения с воспитанниками. В концепции В.А.Сухомлинского духовная составляющая является ключевой. На ней же базируется и доверие педагога воспитаннику в наследии Я.Корчака.

Педагогическое условие – изучение личности воспитанника – в наследии Я.Корчака, нашла продолжение у В.А.Сухомлинского в индивидуализации воспитательного процесса. Понятно, что выстроить индивидуальную траекторию воспитания невозможно без предварительного изучения особенностей личности.

Стремление педагога к исследовательской позиции, необходимость исследования детства именно как педагогического феномена по Я.Корчаку имеет практическое развитие более широкого масштаба в наследии В.А.Сухомлинского в организации научного диалога в педагогическом коллективе. Это позволяет сделать многосторонний анализ воспитательных явлений и более эффективно решать возникающие педагогические проблемы.

Такое педагогическое условие как установление оптимальной дистанции в отношениях педагог-воспитанники, определенное в наследии Я.Корчака, преемственно представлено в необходимости организации со-бытийных ситуаций у В.А.Сухомлинского. И это понятно: чтобы дистанция постепенно оптимизировалась, необходима повторяемость ситуаций совместных действий.

Организация жизнедеятельности воспитанников, направленной на формирование у них самостоятельной активности, представленная в наследии Я.Корчака, приобрела у В.А.Сухомлинского более широкую ценностно-смысловую направленность на стимулирование стремления воспитанника к нравственному идеалу. Это придаёт ожидаемой от них самостоятельной активности однозначно положительный акцент.

Установка педагога на сотрудничество, договорные отношения с воспитанниками, определенные в качестве педагогического условия диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака, вышли на новый уровень взаимодействия всех субъектов воспитательного процесса (педагогов, воспитанников, родителей), осуществления между ними обратной связи в воспитательной практике В.А.Сухомлинского.

Следующее педагогическое условие диалогичности воспитания также имеет преемственную связь в наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского. Так усиление эмоционально-эмпатийной стороны общения, определённое в педагогическом наследии Я.Корчака, обеспечивается в воспитательной системе В.А.Сухомлинского благодаря конкретизации и детализации этого условия: создание диалогической воспитательной среды и моделирование для воспитанников внешних и внутренних речевых ситуаций.

Установление преемственной связи педагогических условий диалогичности воспитания, определённых в наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского, явилось научно-теоретическим обоснованием возможных перспектив развития их идей о диалогичности воспитания, актуальных для современной практики, и позволило сгруппировать и интегрировать их в единый комплекс, представленный следующими группами условий: герменевтические, личностно-педагогические, коммуникативные, организационно-педагогические.

Герменевтические условия направлены на более глубокое изучение, осознание педагогами факторов, обеспечивающих диалогичность воспитания, и включают:

- изучение педагогами личности воспитанника;
- стремление педагога к исследовательской позиции;
- исследование детства как педагогического феномена.

Личностно-педагогические условия предполагают опору на личностную сферу субъектов воспитательного процесса. К ним относятся:

- установление педагогами обоюдно доверительных отношений с воспитанниками;
- индивидуализация воспитательного процесса;
- стимулирование стремления воспитанника к нравственному идеалу;
- установка педагога на сотрудничество, договорные отношения с воспитанниками.

Коммуникативные условия направлены на достижение эффективного воспитательного взаимодействия. Они включают:

- установление оптимальной дистанции в отношениях педагог-воспитанники;
- усиление эмоционально-эмпатийной стороны общения;
- обеспечение взаимодействия всех субъектов воспитательного процесса (педагогов, воспитанников, родителей), осуществление между ними обратной связи;

- моделирование для воспитанников внешних и внутренних речевых ситуаций.

Организационно-педагогические условия представлены системой факторов, связанных с планированием и подготовкой базы для воспитательного взаимодействия:

- создание диалогической воспитательной среды;
- организация педагогом духовного общения с воспитанниками;
- планирование жизнедеятельности воспитанников, направленной на формирование у них самостоятельной активности;
- организация со-бытийных ситуаций;
- моделирование научного диалога в педагогическом коллективе.

Представленные группы педагогических условий взаимно дополняют друг друга и в комплексе направлены на обеспечение актуальной для современной практики диалогичность воспитания. Тем самым было завершено решение третьей задачи данного исследования.

Для решения четвёртой задачи предпринятого исследования, направленной на разработку актуальных для современной воспитательной практики методических рекомендаций по созданию педагогических условий обеспечения диалогичности воспитания на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского необходимо было выявить потребность в них педагогов. Оказалось возможным это сделать через определение слабых мест последних в обеспечении диалогичности воспитания на практике. С этой целью был проведён письменный опрос педагогов дошкольного, начального общего, основного и дополнительного образования. Всего было опрошено 200 респондентов. Из них 76 педагогов образовательных организаций Аксайского района Ростовской области отвечали на вопросы на бумажном носителе. Через социальные сети было опрошено 124 педагога образовательных организаций Волгоградской, Воронежской, Иркутской, Кемеровской, Московской, Новгородской, Ростовской, Смоленской, Ульяновской, Ярославской областей, Камчатского, Красноярского, Хабаровского края, Республики Крым и др.

Для опроса было разработано три блока вопросов (Приложение Б). Первый блок включал в себя шесть вопросов общего характера, выявляющих представление педагогов о диалогичности воспитания и воспитательных диалогах. Второй и третий блок включали по три вопроса, направленных на выявление представлений педагогов о наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского и их применении в профессиональной педагогической деятельности. Количество ответов одним респондентом на каждый вопрос не ограничивалось. Остановимся подробнее на анализе ответов педагогов на вопросы каждого блока.

В первом блоке первый вопрос был направлен на выявление у педагогов представлений о диалогичности как необходимом признаке воспитания. Большинство (94,5%) опрошенных педагогов считают диалогичность необходимым признаком воспитания. Не считают так – 5,5% опрошенных педагогов.

Второй вопрос был направлен на выявление представлений педагогов о понятии диалогичность. Не смогли дать ответ на него 13% опрошенных педагогов. Остальные ответы мы условно распределили в две группы: ответы с обобщёнными формулировками и ответы с конкретными формулировками. Как видно, большинство опрошенных дали обобщенные ответы. Они считают, что диалогичность это: форма взаимодействия (21,4%), характеристика общения (11,4%), готовность к общению на равных (17%), свойство личности воспринимать другую личность (12,8%), способность выстраивать диалог и делать его эффективным средством общения (10%), принцип воспитания, основанный на обмене мнениями, ценностями (8,6%). Лишь небольшая часть респондентов использовали при ответе более конкретные формулировки, представляя диалогичность как способность сопоставлять разные точки зрения, умение слышать другого (6%).

Третий вопрос был направлен на выявление представлений педагогов о методах и приёмах обеспечения диалогичности воспитания в реальном педагогическом процессе. 17% опрошенных педагогов не смогли дать на него ответ. 83% респондентов смогли назвать по несколько методов и приёмов.

Представленные процентные показатели отражают частоту названия метода ответившими на данный вопрос респондентами. Приёмы и методы обеспечения диалогичности воспитания представлены в порядке убывания частоты их названия педагогами: беседы (31%); игры (26%); убеждение (16%); исследовательский проект (11%); дискуссии (10%); упражнение (10%); воспитывающие ситуации (10%); поощрение (10%); совместная деятельность (7%); поручения (7%); передача ответственности (7%); рассказ (4%); дебаты (4%); чтение произведения (4%); активное слушание (4%); групповая работа (4%); наблюдение за поведением воспитанников (2%); психолого-педагогическая поддержка (1%); педагогический инструктаж (1%); классный час (1%).

Четвертый вопрос был направлен на выявление представлений педагогов об условиях обеспечения диалогичности воспитания в образовательной организации. Большая часть (63%) участвовавших в опросе педагогов не смогли дать на него ответ. Остальные 37% педагогов выделили следующие условия обеспечения диалогичности воспитания, которые представлены в порядке убывания частоты названия: установление партнерских отношений между педагогами и воспитанниками, основанных на уважении, доверии (35%); создание возможностей открытого диалога, обмена ценностями между педагогами и воспитанниками (22%); организация педагогами совместной деятельности с воспитанниками (16%); соблюдение педагогической этики (11%); установление диалога педагог-родители, обеспечение родителей необходимыми знаниями для организации воспитательного диалога с детьми (5%). Следует отметить, что педагоги выделили достаточно узкий спектр условий диалогичности воспитания. Однако, с уверенностью можно констатировать, что все их можно отнести к разряду именно педагогических. Более того, названные педагогами условия находят в той или иной формулировке отражение в представленном выше интегративном комплексе педагогических условий диалогичности воспитания. Из имеющихся в нём педагогических условий никто не назвал: изучение личности воспитанника; индивидуализация воспитательного процесса; стремление педагога к исследовательской позиции; организация со-бытийных ситуаций; создание

диалогической воспитательной среды; организация научного диалога в педагогическом коллективе; стремление педагога к исследовательской позиции; установление оптимальной дистанции в отношениях педагог-воспитанники; усиление эмоционально-эмпатийной стороны общения.

Пятый вопрос был направлен на выявление у педагогов представлений о видах воспитательного диалога. Не смогли дать ответ на этот вопрос 10% опрошенных педагогов. Остальные (90%) педагоги среди видов воспитательных диалогов выделили следующие: беседы (36%); дискуссии (33%); дебаты (24%); диспут (21%); побуждающий диалог (14%); спонтанный диалог (8%); интерпретационный диалог (7%); подготовленный диалог (7%); подводный диалог (7%); кейс (6%); круглый стол (4%); игра (4%); совместная деятельность (2%); диалог ребенок-ребенок (2%); диалог ребенок-взрослый (2%); мировоззренческий диалог (2%); диалог в процессе совместной деятельности (2%); диалог после чтения произведений, инсценировка рассказов (2%); диалог культур (1%).

На основе анализа ответов на третий и пятый вопросы следует указать на то, что не у всех педагогов есть чёткое представление о методах и приёмах обеспечения диалогичности воспитания и видах воспитательного диалога. Большинство из них отождествляют эти понятия. Это подтверждается тем, что среди ответов на третий и пятый вопросы часто встречались беседы, дебаты, дискуссии, диспуты. Следовательно, значительная часть педагогов не видит разницы между методами обеспечения диалогичности воспитания и видами воспитательного диалога.

Шестой вопрос был направлен на выявление понимания педагогами разницы понятий «диалогичность воспитания» и «воспитательный диалог». Большая часть педагогов (64%) считают понятия диалогичность воспитания и воспитательный диалог различными, а более трети опрошенных (36%) считают данные понятия тождественными.

Как указывалось выше, вопросы второго блока выявляли степень знакомства педагогов с наследием Я.Корчака в контексте рассматриваемой



проблемы. Ответы на первый вопрос этого блока показали, что 64% опрошенных педагогов знакомы с педагогическим наследием Я.Корчака. На второй вопрос, направленный на выявление статистики использования педагогического наследия Я.Корчака в работе с детьми, подавляющее большинство педагогов (87%) ответило положительно. Среди используемых в работе с детьми элементов педагогического наследия Я.Корчака эти педагоги выделяли следующие: уважение прав и свобод ребёнка (30%); педагогическая любовь, вера в ребенка (28%); принцип уважения личности ребенка (26%); изучение личности воспитанника (15%); учет мнения детей (7%); рефлексия педагога (5%); диалог как способ выстраивания воспитательных отношений (5%); гуманизация воспитания (5%); совместная деятельность (2%); самоуправление (2%).

Анализ этих ответов позволил заметить, что педагоги указывали общие названия принципов и идей педагогики Я.Корчака, а не конкретные используемые ими элементы его наследия. Это свидетельствует об очень общих представлениях педагогов о наследии Я.Корчака.

Анализ ответов на первый вопрос третьего блока, показал, что 90% педагогов знакомы с педагогическим наследием В.А.Сухомлинского. Подавляющее большинство педагогов (87%) использует его в работе с детьми.

Используемые педагогами в работе с детьми элементы педагогического наследия В.А.Сухомлинского представилось возможным расположить в виде следующего рангового ряда: воспитание через коллектив (23%); вера в ребенка (13%); гуманизация воспитания (11%); воспитание через прекрасное (8%); сказка как средство воспитания (6%); доверительное общение (6%); совместная деятельность (6%); обсуждение рассказов, притчей, произведений В.А.Сухомлинского (4%); личностно-ориентированный подход (4%); самоуправление (4%); принцип природосообразности (4%); экскурсии (2%); формирование всесторонней личности (2%); пример педагога (2%); создание ситуаций успеха (2%); создание проблемных ситуаций (2%); беседы с родителями (2%).

Анализа ответов педагогов позволил констатировать, что они лучше осведомлены о наследии В.А.Сухомлинского, чем о наследии Я.Корчака. Об этом свидетельствует более широкий спектр названных элементов его системы, что наглядно представлено в таблице 5, где систематизированы ответы педагогов. Однако, как и при анализе представлений педагогов о педагогическом наследии Я.Корчака, большинство педагогов называли общие принципы и идеи педагогики В.А.Сухомлинского, а не конкретные элементы его педагогической системы. Это свидетельствует о необходимости пополнения их знаний практикоприменимыми элементами педагогического наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского.

Таблица 5

**Элементы наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского, выделенные педагогами-практиками**

Одинаковые элементы, названные педагогами в педагогическом наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского			
Гуманизация воспитания Педагогическая любовь, Доверие к ребёнку Совместная деятельность Самоуправление			
Сопоставление конкретных элементов, используемых педагогами в работе с детьми из педагогического наследия		Сопоставление элементов общего характера (идеи, принципы), используемых педагогами в работе с детьми из педагогического наследия	
Я.Корчака	В.А.Сухомлинского	Я.Корчака	В.А.Сухомлинского
Изучение личности воспитанника	Беседы с родителями Создание ситуаций успеха	Принцип уважения личности ребенка	Доверительное общение Личностно-ориентированный подход
Рефлексия педагога	Создание проблемных ситуаций	Учет мнения детей	Воспитание через коллектив
	Сказка как средство Воспитания		Воспитание через прекрасное
	Экскурсии		Принцип природосообразности
	Пример педагога		

На основе представленной таблицы можно отметить, что педагоги выделили 4 элемента, используемые ими в работе с детьми, которые являются общими в наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского: гуманизация воспитания, педагогическая любовь, вера в ребенка, совместная деятельность,

самоуправление. Педагоги назвали как элементы общего характера (педагогические идеи, принципы), так и конкретные элементы, применяемые в работе с детьми. Конкретных элементов, используемых педагогами, из наследия В.А.Сухомлинского было названо в два раза больше, чем из наследия Я.Корчака. Этот факт подтверждает указанную выше мысль о более углубленном знании педагогического наследия В.А.Сухомлинского, чем Я.Корчака. Это обусловлено объективными причинами: недостаточное количество изданных в России произведений Я.Корчака, низкая степень изученности, слабая популяризация его педагогического наследия, небольшое количество статей, монографий, диссертаций, отражающих идеи педагогики Я.Корчака. Педагогами-практиками было названо несколько конкретных элементов педагогического наследия Я.Корчака, направленных на обеспечение диалогичности воспитания: диалог как способ выстраивания воспитательных отношений; изучение личности воспитанника; рефлексия педагога. Однако никто не назвал методы реализации этих элементов. Названные педагогами-практиками конкретные элементы наследия В.А.Сухомлинского, направленные на обеспечение диалогичности воспитания или побуждения к диалогу представлены, прежде всего, педагогическими методами и средствами: сказка как средство воспитания, обсуждение рассказов, притчей, произведений В.А.Сухомлинского, создание ситуаций успеха, проблемных ситуаций, беседы с родителями, экскурсии. В ответах есть конкретные способы обеспечения диалогичности воспитания: обсуждение рассказов, притчей, проблемные ситуации. Однако, не было названо в качестве примера ни одного произведения В.А.Сухомлинского, которые могут использоваться для обсуждения.

Следует отметить, что конкретные элементы педагогического наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского не являются доминирующими у педагогов-практиков в работе с детьми. Так в наследии Я.Корчака именно общие педагогические принципы и идеи оказались среди наиболее используемых педагогами-практиками: уважение прав и свобод (30%); педагогическая любовь, вера в ребенка (28%); принцип уважения личности ребенка (26%). А конкретные

элементы педагогического наследия Я.Корчака диалог как способ выстраивания воспитательных отношений, изучение личности ребенка, рефлексия педагога были выделены 5-7% опрошенных педагогов. Аналогичная ситуация наблюдается и в использовании педагогами-практиками элементов наследия В.А.Сухомлинского. Среди выделенных педагогами-практиками элементов его педагогического наследия приоритетными являются общие подходы – воспитание через коллектив (23%), вера в ребенка (13%), гуманизация воспитания (11%), а конкретные элементы были отмечены очень небольшим количеством опрошенных – сказка как средство воспитания (6%), обсуждение рассказов, притчей, произведений В.А.Сухомлинского (4%), создание ситуаций успеха (2%), проблемных ситуаций (2%), беседы с родителями, экскурсии (2%).

Данная закономерность свидетельствует о том, что педагоги-практики, выделяя общие идеи и принципы педагогики Я.Корчака и В.А.Сухомлинского в большей степени, чем конкретные элементы, имеют поверхностные представления о педагогическом наследии этих педагогов-гуманистов.

Результаты опроса показали недостаточную готовность современных педагогов к созданию педагогических условий для обеспечения диалогичности воспитания. Среди респондентов нет понимания, какие именно педагогические условия необходимы для этого. Большинство респондентов не смогли назвать конкретные элементы наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского, используемые в работе с детьми. Между тем, именно их наследие содержит богатые фонды педагогических условий, способов и форм реализации диалогичности воспитания.

Вышеизложенное подтвердило потребность педагогов в актуальных для современной воспитательной практики методических рекомендациях по созданию педагогических условий обеспечения диалогичности воспитания на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского.

Остановимся подробнее на методических рекомендациях по созданию представленного выше интегрированного комплекса педагогических условий диалогичности воспитания, разработанного на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского.

В группу герменевтических условий включены: изучение педагогами личности воспитанника; стремление педагога к исследовательской позиции; исследование детства как педагогического феномена. Термин «герменевтические» подчеркивает более сложный, глубокий характер и процесс изучения личности воспитанника, демонстрирует переход от прямого поверхностного познания к смысловому пониманию поведенческих проявлений личности ребенка, проникновению в мотивы его действий и поступков в контексте окружающих его социальных явлений. Изучение педагогами личности воспитанника и исследование детства как педагогического феномена в качестве герменевтических условий диалогичности воспитания обеспечивают переоценку современной социальной практики через научно-педагогический подход к воспитанию детей. Поэтому выстраивание отношений с воспитанниками требует от педагога познания каждого воспитанника и детского сообщества в целом. Изучать личность воспитанника рекомендуется посредством наблюдения педагога за его проявлениями, отношениями к себе, миру, обществу, природе, культуре. Эти отношения воспитанника раскрывают его внутренний мир, представления о видении окружающего мира и себя в этом мире. На основе анализа педагогического наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского были установлены следующие необходимые аспекты изучения педагогами проявлений воспитанника:

- Ситуации общения со сверстниками, педагогами, родителями;
- Продукты творчества воспитанника (сочинения, рассказы, рисунки);
- Поступки, поведение воспитанника в воспитательном учреждении и за его пределами [102].

Изучение личности воспитанника не будет полным и исчерпывающим вне знакомства педагога с миром детства как педагогическим феноменом, без знания его места в жизненном пути личности, социального портрета, образа детства, соответствующего проживаемому времени, возрастных переходов внутри детства и связанных с ними кризисами.

Для развития стремления к исследовательской позиции педагогам рекомендуется:

- ежедневный самоанализ профессиональной деятельности посредством выделения успехов и неудач;
- проведение корректировочных действий при планировании следующей деятельности;
- самообразование и обмен профессиональным опытом через публикации, выступления, мастер-классы.

Личностно-педагогические условия диалогичности воспитания включают: установление педагогами обоюдно доверительных отношений с воспитанниками; индивидуализацию воспитательного процесса; стимулирование стремления воспитанника к нравственному идеалу; установку педагога на сотрудничество, договорные отношения с воспитанниками.

Реализация данных педагогических условий диалогичности воспитания предполагает:

- готовность педагога положительно воспринимать личность воспитанника, справедливо оценивать его успехи и неудачи;
- соблюдение педагогической этики в общении с воспитанником;
- готовность оказать помощь воспитаннику при анализе его ошибок и неудач;
- проявление педагогом интереса к личности воспитанника, эмоциональной отзывчивости к происходящим событиям в его жизни;
- демонстрацию педагогом своих увлечений и личностных качеств;
- привлечение воспитанников к выполнению поручений;
- пример действий педагога в условиях совместной деятельности.

В «Рождении гражданина» В.А.Сухомлинский рекомендует каждому педагогу быть, прежде всего, живой личностью, способной увлечь воспитанников, пробудить у них желание стать лучше на своем примере [150].

Обеспечивать индивидуализацию воспитательного процесса рекомендуется через:

- формирование субъектной позиции у воспитанника, осознающего цель и смысл своих поступков;

- формирование осознанного отношения к выбору жизненных целей, помощь воспитаннику в самоопределении, создании индивидуальной траектории саморазвития;

- стимулирование потенциала внутреннего саморазвития воспитанника;

- побуждение воспитанника к творческому самовыражению, свободной реализации его способностей.

Для этого в диалоге педагогу необходимо показать многообразие жизненных целей, возможностей самореализации с учётом его личностных особенностей. Одним из актуальных приёмов индивидуализации воспитательного процесса является помощь воспитаннику в самоопределении:

- в ценностно-смысловой сфере в «отношении к себе»;

- по отношению к освоению конкретных сфер жизнедеятельности;

- по отношению к членству в коллективах.

Для стимулирования стремления воспитанника к нравственному идеалу рекомендуется использовать методiku бесед о гражданственности, подробно описанную в трудах В.А.Сухомлинского. Цель таких бесед – пробудить в сердцах воспитанников стремление быть хорошим человеком, достойным гражданином своего Отечества, активным и созидающим членом общества [29]. В соответствии с возрастными особенностями развития воспитанников можно выбрать темы из программ бесед о гражданственности для учеников младшего, среднего и старшего школьного возраста, составленных В.А.Сухомлинским. Содержание списков тем каждой программы наполнено богатством морально-нравственных идей, примерами моральной красоты человека, стойкости убеждений, героических поступков. Беседа может быть направлена на отдельных воспитанников, но педагог должен в этом случае обладать высокой педагогической культурой, чтобы, не называя имён и фамилий, недостатков, порочащих человека перед коллективом, обратиться к чувствам тех, кому необходимо подумать о своём поведении, поразмышлять о своём предназначении.

В.А.Сухомлинский утверждал, что мастерство педагога состоит в умении незаметно для воспитанника задеть его за живое, прикоснуться тактично к наиболее чувствительным уголкам его сердца [150]. У В.А.Сухомлинского есть пример рассказа одной из бывших учениц о своём жизненном выборе на диспуте, посвящённом теме «Для чего живёт человек на свете». На её судьбу повлиял учитель литературы, который на одном из уроков предложил классу задуматься над вопросом: «Что мы оставим после себя на земле?» Этот вопрос заставил ученицу задуматься над смыслом своего бытия, сравнить свою жизнь с жизнью людей, которые были для неё примерами – Николай Островский, Зоя Космодемьянская, Олег Кошевой. Состоявшийся внутренний диалог определил будущее воспитанницы. После окончания школы девушка выбрала работу строителя, понимая, что работа нелёгкая, но «каждый камень, положенный в тело плотины, будет стоять на века» [150]. Для девушки в этом и заключалось то самое лучшее, что может оставить после себя человек. Этот пример может стать основой для творческой работы воспитателей по разработке бесед и на другие темы.

В группу коммуникативных условий диалогичности воспитания включены: установление оптимальной дистанции в отношениях педагог-воспитанники; усиление эмоционально-эмпатийной стороны общения; обеспечение взаимодействия всех субъектов воспитательного процесса (педагогов, воспитанников, родителей), осуществление между ними обратной связи; моделирование для воспитанников внешних и внутренних речевых ситуаций.

Особое значение в реализации диалогичности воспитания имеют такие педагогические условия как установление оптимальной дистанции в отношениях педагог-воспитанники, усиление эмоционально-эмпатийной стороны общения. Для их создания педагогам рекомендуется: установить благоприятные взаимоотношения с воспитанниками, родителями, коллегами; продумать ситуации со-бытий, в которых могут участвовать педагоги, воспитанники и их родители, придадим творческий характер; самим лично проявиться в этом процессе.



На основании исследования наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского рекомендуются следующие этапы подготовки педагогов к диалогу:

- выявить в целом особенности группы воспитанников, личностные особенности конкретных воспитанников, с которыми предстоит диалог;
- восстановить в памяти предшествующий опыт общения с тем воспитанником (воспитанниками), с которым предстоит диалог;
- соотнести предполагаемый стиль общения с воспитательными задачами, которые предстоит решить в диалоге;
- смоделировать ситуацию будущего диалога: представить его ход, психологическую атмосферу, реакции, которые могут возникнуть у воспитанника.

Авторитет педагога должен формироваться с помощью нахождения взаимопонимания, обращенности к внутреннему миру воспитанника, его интересам, потребностям. Важно найти оптимальную дистанцию в общении, которая, с одной стороны, позволит установить партнёрские, равноправные отношения с воспитанниками, а с другой, позволит решать воспитательные задачи. Для установления благоприятных воспитательных отношений рекомендуем эмоционально окрашивать личностное отношение педагога к воспитаннику в диалоге. Для этого следует:

- оптимистично воспринимать каждого воспитанника;
- демонстрировать свой интерес к общению с воспитанником;
- проявлять эмпатию, сопереживание по отношению к воспитаннику.

В группу организационно-педагогических условий диалогичности воспитания были определены: создание диалогической воспитательной среды; организация педагогом духовного общения с воспитанниками; планирование жизнедеятельности воспитанников, направленной на формирование у них самостоятельной активности; организация со-бытийных ситуаций; моделирование научного диалога в педагогическом коллективе.

Создание диалогической воспитательной среды в воспитательной организации предполагает наличие потенциальных субъектов диалога (педагог-воспитанники-родители-другие люди), а также материальных и духовных

объектов, которые натолкнут на него и определяют его содержание в рамках одной или нескольких сфер жизнедеятельности – в быту, общении, познании, игре, физической культуре и спорте, духовно-практической и общественно-полезной деятельности. Это требует внимательного отношения к обустройству воспитательного пространства с участием воспитанников в зависимости от их возраста (комната сказок, уголок природы, музей, клуб, мастерские по направлениям и т.д.)

Организацию духовного общения с воспитанниками педагог может обеспечить через:

- разбор и обсуждение реальных ситуаций проявления человеческих добродетелей или пороков: чести и бесчестия, милосердия и равнодушия, духовности и бездушия;
- побуждение воспитанников к внутреннему диалогу (монологу);
- слушание совместно с воспитанниками музыкальных мелодий и музыки природы, чтение и обсуждение книг;
- творческую совместную деятельность: сочинительство, постановка спектакля, изготовление подарков для одиноких людей, переписка с ними;
- создание клуба «Добрых дел»;
- неброскую и «незаметную» благотворительность.

Для проявления самостоятельной активности воспитанников рекомендуется:

- периодическое погружение их в новую реальность, в изучение неизвестного объекта;
- создание ситуаций их общения в детско-взрослом коллективе;
- включение их в совместную коллективную деятельность.

Для реализации данного педагогического условия диалогичности воспитания рекомендуем:

- ориентировать на ценностно-смысловой план все элементы коллективной жизнедеятельности;

- выстроить иерархию сфер коллективной жизнедеятельности воспитательной организации;
- регулировать пространственно-временные параметры жизнедеятельности созданием значимых ситуаций диалога;
- учитывать специфический характер межличностных отношений индивидов, образующих детско-взрослую общность.

Для возникновения и развития событийной общности между педагогом и воспитанниками, основываясь на наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского, рекомендуется педагогам:

- объединяться с воспитанниками на основе схожих интересов и потребностей;
- организовывать сложную и долговременную коллективную деятельность воспитанников;
- обсуждать совместно с воспитанниками результаты общей деятельности, успехи, неудачи, жизненные трудности коллектива или отдельного воспитанника;
- побуждать разделять чувства и состояния, переживаемые субъектами воспитания в диалоге;
- определять и постепенно знакомить воспитанников с системой норм и ценностей, составляющих культурное, интеллектуальное богатство коллектива, выстраивать на их основе отношения внутри коллектива.

Процесс выстраивания событийной жизнедеятельности должен носить творческий характер, в котором воспитанники и их родители могут проявить инициативу. Педагогам следует понимать, что диалог – это не рецептурное явление, которое представляет устоявшийся набор методов и форм. Формальная воспитательная работа только усиливает отчуждение воспитанника от жизни воспитательного коллектива. Следовательно, организация взаимодействия воспитанников должна носить вариативный характер, который предполагает:

- творческое создание и использование оригинальных норм и форм коллективной жизнедеятельности;

- привлечение воспитанников и их родителей к созданию новых форм жизнедеятельности;

- содействие коллективной и индивидуальной самоидентификации, а также формирование способов сохранения в коллективной жизнедеятельности ценностно-значимой информации (название объединения, его самоидентификация – девизы, правила, символы),

- поддержку уважительных отношений, этикета в общении воспитанников между собой, такта взаимодействия педагога с воспитанниками.

Очень важно при этом обеспечивать:

- добровольность участия воспитанников в совместной деятельности, предоставление им возможности выбора её целей и направлений;

- равенство, взаимоуважение в диалоге, стимулирование участников диалога на понимание позиции другого;

- прогнозирование опыта, который получают воспитанники в процессе совместной деятельности;

- рефлексию участников диалога для осознания своей позиции по отношению к обсуждаемым вопросам;

- учет и понимание влияния организуемых отношений на формирование общего ценностно-смыслового пространства внутри воспитательного коллектива.

При моделировании научного диалога в педагогическом коллективе рекомендуется придерживаться следующих этапов:

- Теоретический этап – ознакомление педагогов с педагогическими идеями Я. Корчака и В.А.Сухомлинского (возможно, других учёных), изучение ценностей, которые составляли основу их педагогического мировоззрения и диалогичности воспитания (абсолютная ценность детства, духовность, уважение личности ребёнка, его прав и свобод, доверие ему, диалог как доминирующий способ выстраивания межличностных отношений).

- Практический этап – участие педагогов в практической гуманистически ориентированной деятельности с воспитанниками, применение ключевых

теоретических положений в организации доверительного диалога с воспитанниками при оказании им помощи, психолого-педагогической поддержки.

- Оценочно-аналитический этап – сопоставление результатов воспитательной деятельности с поставленными целями.

- Исследовательский этап – написание научных и творческих работ по реализации концепции диалогичности воспитания, участие в круглых столах и конференциях, дискуссиях об эффективности реализации её педагогических условий.

Рекомендуется использовать в качестве форм научного диалога педагогов заседания научно-педагогического совета и психологические семинары. Такие формы научного диалога внутри педагогического коллектива могут быть внедрены в современные образовательные организации. Педагогическим коллективам на основе изучения наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского рекомендуется актуальная модель научного диалога, обеспечивающая педагогическую супервизию:

- Цель научного диалога – выработка у педагогов исследовательской позиции, преодоление равнодушия к собственной профессии, воспитанникам.

- Содержание научного диалога: выступление педагогов с докладами по актуальным проблемам воспитания, духовной жизни воспитанников, организации взаимоотношений внутри воспитательного коллектива. Дискуссия педагогов после выступления докладчика, обмен мнениями о выдвинутой им проблеме. Подведение итогов диалога, выводы по поднятой проблеме. Публикация докладов в виде статей в научно-методических журналах, сборниках научно-практических конференций. Создание педагогическим коллективом образовательной организации собственного сборника или журнала научных статей. Так, в Павлышской школе В.А.Сухомлинского выпускался рукописный сборник «Педагогическая мысль» [146, с.77].

- Результаты научного диалога: готовность педагога к непрерывному профессиональному и творческому развитию и саморазвитию.

Задачи, поставленные перед современными образовательными организациями, становятся всё более сложными и требуют взаимодействия всех субъектов воспитательного процесса (педагогов, воспитанников, родителей), осуществление между ними обратной связи. Организация образовательными учреждениями эффективного взаимодействия между двумя агентами социализации, педагогами и родителями зачастую затруднена, поскольку оба эти субъекта воспитания потенциально находятся в ситуации конфликта, имея иногда разные позиции по целям и методам воспитания. Одним из противоречий выступает тот факт, что перед педагогами стоит задача формирования личности, способной адаптироваться к современным условиям жизни, стать в будущем конкурентоспособной на рынке труда, и одновременного выполнения запросов родителей, которые иначе представляют воспитание своего ребёнка. Изучение педагогического наследия В.А.Сухомлинского позволило выделить трудности в организации диалога педагог-родители, направленного на уяснение общих целей воспитания ребёнка, которые заключаются:

- в мотивации родителей к активным действиям в воспитании ребенка, к преодолению собственной занятости ради диалога с педагогом и ребёнком;
- в профессиональной границе между педагогом и родителями, отсутствие у педагога желания узнать мнение обратной стороны – родителей, которых он считает некомпетентными в вопросах воспитательного процесса;
- в формальном характере привлечения родителей к обсуждению проблем воспитательного процесса, выбора форм и методов воспитательной работы;
- в сведении диалога между педагогом и родителями исключительно к проблемам обучения, успеваемости ребёнка и в меньшей степени к воспитанию.

Преодоление конфликта, разногласий в целях, содержании, методах, формах воспитательной работы заключается в налаживании диалога (полилога) между педагогом и родителями, с помощью которого происходит активное включение последних не только в воспитательный процесс, но и в жизнь образовательной организации в целом. Гармонизации отношений в системе педагог-родители способствуют:

- психолого-педагогическое просвещение родителей с помощью лекционной и других форм работы;
- ориентация родителей в воспитании ребёнка на его возрастные и индивидуальные особенности развития;
- проведение индивидуальных бесед с родителями, составление рекомендаций по воспитанию детей в семье;
- коррекционная работа с родителями и детьми в специальных группах.

Организация диалога с родителями требует от педагога выполнения следующих действий:

- проявить заинтересованность в привлечении родителей к диалогу, осознанию собственных педагогических ошибок;
- демонстрировать открытость к взаимодействию с родителями;
- мотивировать родителей к постоянному диалогу с первого момента, когда ребёнок поступил в образовательную организацию и до её окончания;
- использовать вариативные формы диалога с родителями;
- выслушивать позицию родителей, предотвращать воспитательные конфликты;
- проявлять такт в общении с родителями.

Предлагаемые рекомендации по созданию педагогических условий диалогичности воспитания отличаются комплексностью, так как связаны между собой идеей гуманизации воспитательного процесса. Они исключают какую-либо рецептурность педагогической деятельности и ориентируют педагогов на творчество в организации воспитательного процесса.

Проведенное исследование развития идеи диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака и В.А. Сухомлинского через выявление преемственно связанных признаков диалогичности воспитания, определение педагогических условий её обеспечения, интеграцию их в единый комплекс, полученные результаты опроса педагогов, представленные выше, позволили прийти к пониманию необходимости создания спецкурса «Теоретико-методические аспекты диалогичности воспитания» (Приложение В), направленного на

восполнение существующих пробелов в профессиональной подготовке педагогов в области обеспечения педагогических условий диалогичности воспитания, организации воспитательных диалогов в современной воспитательной практике. Разработанный спецкурс включает в себя три раздела: теоретические подходы к диалогичности воспитания; реализация диалогичности воспитания в наследии педагогов-гуманистов Я.Корчака и В.А.Сухомлинского; методические рекомендации по созданию педагогических условий диалогичности в современной воспитательной практике разных уровней образования на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского. В рамках спецкурса, рассчитанного на 36 часов, педагоги смогут не только освоить теоретические основы диалогичности воспитания, но и выполнить серию практических заданий, позволяющих восполнить пробелы в методике обеспечения диалогичности воспитания при взаимодействии с воспитанниками на конкретной образовательной ступени.

Анализ проблемы диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского позволил разработать примерный алгоритм построения воспитательных диалогов. Разработанный алгоритм предусматривает создание обозначенного комплекса педагогических условий диалогичности воспитания и использование разных видов воспитательного диалога. При этом на каждой образовательной ступени алгоритм построения воспитательных диалогов будет изменяться в соответствии с возрастными параметрами – дошкольники, младшие школьники, подростки. Особую практическую значимость представляет система воспитательных диалогов, разработанная на основе этого алгоритма по произведениям В.А.Сухомлинского, которые могут быть использованы для обеспечения диалогичности воспитания дошкольников в разное время года [103;104;105;106;107;108;109]. Алгоритм организации воспитательных диалогов с дошкольниками (Приложение Г) предполагает выполнение следующих поэтапных действий:

- Введение (моделирование) в благоприятную/неблагоприятную социальную ситуацию;



- Чтение произведения;
- Актуализация опыта воспитанника на основе предлагаемой ситуации;
- Создание ситуаций «Открытия»;
- Интеграция «открытий» в повседневную жизнь воспитанника;
- Осмысление содержания произведения в новой ситуации [103].

Благоприятная социальная ситуация развития воспитанника – это специально организованная ситуация, подводящая воспитанника к анализу, установлению причинно-следственных связей, обработке информации, переосмыслению полученных сведений и применению их в процессе повседневной жизнедеятельности. Такая ситуация организуется педагогом с целью появления у каждого воспитанника стремления осваивать ценности, обсуждать их, действовать в соответствии с нормами. В качестве исходной точки создания и развития благоприятной социальной ситуации может выступать:

- знакомство с каким-то объектом;
- проживание событий;
- обращение к личностному опыту;
- рассматривание картин, иллюстраций, чтение книги [103].

Благоприятную социальную ситуацию развития воспитанника предлагается выстраивать на предметном содержании, событиях и явлениях общественной жизни, природы. Каждая создаваемая ситуация интегрировано решает комплекс задач в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей.

В разработанном комплексе воспитательных диалогов педагогам рекомендовано создавать благоприятную ситуацию развития посредством наблюдения за природными явлениями из окна помещения, во время прогулок, экскурсий. Педагог, проводя воспитательный диалог в помещении, может демонстрировать природные явления с помощью видеороликов, картинок, слайдов. После знакомства с природными явлениями педагог задаёт вопросы воспитанникам, обращаясь к их личному опыту.

Второй этап организации воспитательного диалога с дошкольниками – чтение произведений. Педагогу для организации диалога необходимо заранее

подобрать произведение или составить самому рассказ, сказку, притчу, которые могут стать источником пробуждения мысли, интеллектуальных, нравственных чувств у воспитанников. Для дошкольников целесообразно подбирать сказки, в которых образно отражаются проблемы духовно-нравственного выбора. В разработанном комплексе воспитательных диалогов (Приложение Г) используются художественные миниатюры В.А.Сухомлинского [149;152]. Во время чтения миниатюры педагог может демонстрировать видеоролики, картинки, иллюстрирующие предметы и явления, которые описываются в миниатюрах.

После чтения произведения рекомендуется перейти к следующему этапу примерного алгоритма организации воспитательных диалогов – актуализации опыта воспитанника. Для этого педагог задаёт вопросы по содержанию произведения.

Следующий этап алгоритма организации воспитательных диалогов – создание ситуации «открытия» – ситуации, при которой наиболее осмысленные элементы произведения становятся частью личного опыта воспитанника. Ситуация «открытия» создаётся с помощью вопросов, направленных на побуждение воспитанников к нравственным, эмоционально окрашенным оценкам обсуждаемых явлений в произведении. На этом этапе воспитанники осмысливают, анализируют, интерпретируют явления, предметы, ситуации, описанные в произведении, сравнивая их со своим накопленным опытом познания и самопознания. «Открытие» воспитанника – объект познавательных усилий, мыслительных операций, переживаний воспитанника, которые являются его личным достижением, частью его жизненного опыта [102, с.136].

Интеграция «открытий» в повседневную жизнь воспитанника предполагает отражение полученного опыта, освоенных понятий, предметов, ценностей, идей в творческих работах, в общении с близкими.

Осмысление содержания произведения в новой ситуации предполагает периодическое возобновление диалога через какое-то время по инициативе педагога или воспитанников с опорой на содержание произведения. Педагог

актуализирует полученный опыт воспитанников путём сравнения содержания произведения с предлагаемой или создаваемой им новой ситуацией, или ситуацией, в которую попадают дети. Осуществление заключительного этапа воспитательного диалога можно провести в форме игры-драматизации, разыгрывания по ролям сказок, миниатюр, отражающих содержание обсуждаемого произведения. Рекомендуется продолжение диалога и в семье каждого воспитанника.

Примерный алгоритм организации воспитательных диалогов с младшими школьниками включает в себя выполнение аналогичных поэтапных действий, несколько отличающихся по методике их проведения. Так введение (моделирование) воспитанников в благоприятную социальную ситуацию рекомендуется осуществлять исключительно на основе реальных жизненных ситуаций или личного опыта воспитанников. Произведение подбирается также педагогом, но читают его младшие школьники вслух. Педагог следит за выразительностью чтения и точностью воспроизведения его смысла. Актуализация опыта воспитанников осуществляется на основе разбора аналогичной ситуации из их личного опыта или из известного им опыта других людей. Ситуации «открытия» создаются на основе привлечения младших школьников к чувственному анализу произведения, вычленения его ценностной, нравственно-духовной составляющей, новых выражений, речевых оборотов и поиска оригинальных путей выхода из проблемы. Интеграция «открытий» в повседневную жизнь воспитанника осуществляется на основе задания младшим школьникам: понаблюдать за окружающим, вычленить аналогичные ситуации и применить общие «находки». Осмысление содержания произведения воспитанником в новой ситуации осуществляется методом наращивания опыта, результаты которого демонстрируются в разных видах деятельности воспитанника.

Основываясь на возрастные особенности отрочества, был разработан примерный алгоритм организации воспитательных диалогов и с подростками. Он включает осуществление поэтапных действий, в которых воспитанникам

предоставляется больше самостоятельной активности. Проблемная ситуация выбирается (само моделирование) воспитанниками, исходя из актуальности на конкретный момент времени. Педагог делает подборку нескольких произведений и предлагает воспитанникам выбрать и самостоятельно прочитать одно из них. В зависимости от выбора воспитанников обсуждение строится на основе одного или нескольких произведений. В последнем случае есть возможность сопоставления путей решения проблемы. Актуализация опыта воспитанника осуществляется на основе разбора аналогичной ситуации из жизни, из истории, из других произведений. На этом этапе необходимо стимулирование воспитанников к вычленению в произведении неостребованных реальной жизнью ценностей методом «самооткрытия», к рефлексии на их основе своего поведения, черт характера, отношений с людьми. Интеграция «открытий» в повседневную жизнь воспитанника и окружающих его людей осуществляется посредством составления плана самовоспитания. Переосмысление содержания произведения воспитанником в реальной жизненной ситуации осуществляется методом литературного самоконтроля, когда ему предлагается идентифицировать себя с определённым образом.

Подростковый возраст – это время формирования мировоззрения личности, её индивидуальной философии, позволяющей подростку стать субъектом собственной жизнедеятельности. Поэтому в диалогах с подростками согласно примерному алгоритму, педагог больше предоставляет субъектности воспитанникам: самостоятельное чтение произведений, актуализация опыта воспитанника на основе разбора аналогичной ситуации из его жизненного опыта, из жизни исторических персонажей, героев литературных произведений. Для подросткового возраста характерна потребность в самовоспитании, которая заключается в единстве самостоятельной интеллектуальной работы и коллективного обсуждения ценностей, смыслов, идей. К тому же в подростковом возрасте наиболее ярко проявляется желание самоутверждения воспитанником себя в живых человеческих взаимоотношениях, обмене личностными духовными убеждениями, отстаивании и доказательстве своей позиции. Ценности

приобретают личностную значимость для подростка, когда он не только видит их воплощение в окружающей действительности, но и сам становится субъектом их воспроизведения. Поэтому последний пункт алгоритма организации воспитательных диалогов с подростками отличается от алгоритма для дошкольников и младших школьников осмыслением содержания произведения воспитанниками именно в реальной жизненной ситуации.

Таким образом, для устранения противоречия между существующими в педагогическом наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского идеями о педагогических условиях реализации диалогичности воспитания в педагогическом процессе и отсутствием наработок, интегрирующих их для приращения и развития идеи диалогичности воспитания и универсального использования её эвристического потенциала в современных воспитательных практиках были разработаны интегрированный комплекс педагогических условий (герменевтические, личностно-педагогические, коммуникативные, организационно-педагогические) диалогичности воспитания и актуальные методические рекомендации по их созданию. Это позволило завершить решение третьей и решить четвертую задачи данного исследования.

Проведенный для выявления потребности педагогов в актуальных для современной воспитательной практики методических рекомендациях по созданию педагогических условий обеспечения диалогичности воспитания на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского опрос показал: необходимость их создания и недостаточную готовность к этому современных педагогов; поверхностность их представлений о педагогическом наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского в рассматриваемом контексте. В помощь педагогам по созданию педагогических условий диалогичности воспитания были разработаны методические рекомендации по созданию каждой группы педагогических условий (герменевтических, личностно-педагогических, коммуникативных, организационно-педагогических), по повышению готовности педагогов к моделированию ситуаций диалога на основе спецкурса «Теоретико-методические аспекты диалогичности воспитания», рассмотрения примерных алгоритмов

проведения воспитательных диалогов, раскрывающих возможности предлагаемого комплекса педагогических условий диалогичности воспитания в процессе работы с воспитанниками на разных уровнях образования.

### Вывод по 2 главе

Вторая глава была направлена на решение третьей и четвертой задач исследования: определение и обоснование приращения и развития идеи диалогичности воспитания через интеграцию педагогических условий её реализации, выявленных на основе содержащихся в педагогическом наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского её преемственных признаков, в актуальный для современной воспитательной практики единый комплекс; разработку актуальных для современной воспитательной практики методических рекомендаций по созданию педагогических условий обеспечения диалогичности воспитания на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского.

Решение третьей, ключевой, задачи исследования осуществлялось в несколько этапов. Вначале на основе выделенных в первой главе признаков диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака были определены следующие педагогические условия:

- изучение педагогами личности воспитанника;
- стремление педагога к исследовательской позиции;
- исследование детства как педагогического феномена;
- проявление доверия педагога воспитаннику;
- усиление эмоционально-эмпатийной стороны общения;
- установление оптимальной дистанции в отношениях педагог-воспитанники;
- установка педагога на сотрудничество, договорные отношения с воспитанниками;
- организация жизнедеятельности воспитанников, направленной на формирование у них самостоятельной активности.

Аналогичным образом были определены педагогические условия диалогичности воспитания в наследии В.А.Сухомлинского.

- организация со-бытийных ситуаций, обеспечивающих общность между педагогом и воспитанниками;
- стимулирование стремления воспитанника к нравственному идеалу;
- индивидуализация воспитательного процесса;
- создание диалогической воспитательной среды;
- моделирование для воспитанников внешних и внутренних речевых ситуаций;
- организация педагогом духовного общения с воспитанниками;
- взаимодействие всех субъектов воспитательного процесса, осуществление между ними обратной связи;
- организация научного диалога в педагогическом коллективе.

В результате установления преемственных связей педагогических условий диалогичности воспитания, определённых в наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского был создан и описан актуальный для современной воспитательной практики их интегрированный комплекс, включающий: герменевтические, личностно-педагогические, коммуникативные, организационно-педагогические условия.

Для решения четвёртой задач исследования посредством опроса педагогов была установлена потребность современной воспитательной практики в методических рекомендациях по созданию педагогических условий обеспечения диалогичности воспитания на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского. Это определило разработку схемы, представленной целью, признаками, условиями, видами воспитательных диалогов, раскрытием механизма их интеграции в единый комплекс, рекомендуемый к использованию. Она помогает раскрыть логику создания методических рекомендаций, состоящих из описания способов, средств, форм создания каждой группы педагогических условий, представления спецкурса, направленного на повышение готовности педагогов к реализации идеи диалогичности воспитания, примерных алгоритмов

ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ДИАЛОГОВ С ДОШКОЛЬНИКАМИ, МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ И ПОДРОСТКАМИ.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Активная модернизация образования, реализация подходов, обозначенных в основном документе отечественной системы образования – Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», уход детей в виртуальные пространства общения, вследствие их непонимания, одиночества в социуме потребовали пересмотра подходов к воспитанию и актуализировали идею диалогичности воспитания, содержащую в себе огромный потенциал в обеспечении субъект-субъектных отношений педагога и воспитанника.

Обращение к педагогическому наследию Я.Корчака и В.А.Сухомлинского является закономерным, поскольку оно содержит в себе теоретические и методические основания для развития идеи диалогичности воспитания, актуального для современного общества.

В ходе исследования были решены поставленные задачи и сделаны выводы:

1. Методологический анализ философских, психологических, педагогических исследований позволил снять существовавшее противоречие между признанием необходимости использования диалога в гуманизации современной воспитательной практики, наличием различных методологических подходов к пониманию диалогичности воспитания и отсутствием теоретического обоснования содержания понятий «воспитательный диалог», «диалогичность воспитания» и решить первую задачу исследования.

На основе междисциплинарного подхода было установлено, что диалогичность в воспитании понимается исследователями многозначно:

- как условие и движущая сила формирования гуманистически направленной личности;
- как интегративное свойство личности, определяющее её способность к творческому смысло-поисковому взаимодействию с окружающими людьми;
- как принцип воспитания, основанный на обмене между педагогом и воспитанниками ценностями, а также продуцировании ценностей с целью позитивной социализации последних;

- как характеристика педагогического мышления, подразумевающая готовность педагога стать на позицию воспитанника, его внутреннего мира, жизненного опыта;

- как характеристика личностно-ориентированных технологий, направленных на создание педагогических ситуаций, в которых происходит актуализация личностных смыслов воспитанников.

На основе установленной многозначности было выработано определение понятия «диалогичность воспитания» как феномена воспитания, который характеризуется: ориентацией на личность воспитанника в построении содержания, выборе методов и форм воспитательного процесса; выстраиванием бытийных, ценностно-значимых отношений в системе «педагог-воспитанник» на основе духовной общности и совместной творческой деятельности; созданием возможностей для воспитанников формировать собственную ценностно-смысловую модель мира; направленностью педагога на понимание личности отдельного воспитанника и мира детства в целом; умением педагога конструировать и использовать разные виды воспитательного диалога.

Было также установлено, что понятие «диалогичность воспитания» шире понятия «воспитательный диалог». Воспитательный диалог рассматривается в качестве ключевого метода обеспечения диалогичности процесса воспитания и определяется как многовариативный, разнонаправленный, многосторонний метод использования невербальных и вербальных способов коммуникации, различной информации в качестве механизмов и содержания решения субъектами задач воспитания.

2. Вторая задача исследования была направлена на разрешение противоречия между объективной потребностью современных педагогов в организации воспитательного диалога и недостаточным применением педагогического наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского, содержащего актуальный практический опыт создания педагогических условий решения данной проблемы, в силу отсутствия их системного анализа. В результате были выявлены признаки диалогичности воспитания в педагогическом наследии

Я.Корчака, В.А.Сухомлинского и обоснована их преемственность. Было установлено, что:

- предпосылки для формулировки таких ключевых признаков диалогичности воспитания в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского как духовный характер воспитания; ориентация воспитания на нравственные и эстетические ценности сложились в наследии Я. Корчака;

- признак диалогичности воспитания в педагогическом наследии Я. Корчака – уважение личности и прав воспитанников конкретизирован в системе В.А. Сухомлинского требованием к отсутствию шаблонов и алгоритмов в воспитании, предоставления свободы мысли воспитанникам, права на своё мнение, даже ошибочное;

- заложенное в наследии Я. Корчака познание педагогом детского мироощущения углублено в наследии В.А. Сухомлинского необходимостью понимания педагогом мировидения воспитанника;

- признак проявления субъектности воспитанниками, выделенный в наследии Я. Корчака, конкретизирован признанием наличия и стимулирования внутриличностного диалога, творчества воспитанника в наследии В.А. Сухомлинского;

- установление обратной связи педагогов и воспитанников в наследии Я. Корчака расширено В.А. Сухомлинским в рассмотрении отражения ценностей в переживаниях воспитанников, наличия Другого и создания постоянного ощущения у воспитанника его присутствия;

- многообразие способов ведения диалога, его открытость в наследии Я. Корчака коррелирует с внутренней и внешней диалогичностью среды коллектива, способствует достижению в нем душевного равновесия воспитанников в наследии В.А. Сухомлинского;

- партнёрство и со-деятельность педагога и воспитанников в наследии Я. Корчака распространено на общее бытие педагога и воспитанника в наследии В.А. Сухомлинского.

Теоретический анализ обнаружил преемственность разных видов воспитательных диалогов в педагогических системах Я.Корчака и В.А.Сухомлинского, которая позволила объединить их в общую систему по направлениям:

- Диалог разновозрастных субъектов: педагог-воспитанник; родитель-воспитанник; взрослый-воспитанник; «мир детства» – «мир взрослых».

- Диалог воспитанников: диалог воспитанника с миром природы, культуры, человеком; диалог сверстников (воспитанник-воспитанник); внутриличностный диалог воспитанников.

- Диалог педагогов: межличностный диалог педагогов; диалог педагога с родителями; внутренний диалог педагога с прошлым, настоящим, будущим; диалог педагога-учёного с коллегами.

В процессе исследования было также установлено, что по содержанию воспитательный диалог может быть внутрикультурным и межкультурным; по форме ведения – прямой или косвенный; непосредственный или опосредованный; устный или письменный; вербальный или невербальный; открытый или закрытый.

Установление и обоснование преемственности признаков диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского подвело к выводу о возможности их интеграции, что способствует приращению и развитию самой идеи диалогичности воспитания.

3. Третья и четвёртая задачи исследования были направлены на разрешение противоречия между существующими в педагогическом наследии Я. Корчака и В.А.Сухомлинского идеями о педагогических условиях реализации диалогичности воспитания в педагогическом процессе и отсутствием исследований, интегрирующих универсальное использование их эвристического потенциала в современной воспитательной теории и практике с целью дальнейшего развития идей диалогичности воспитания.

Решение третьей задачи происходило постепенно через определение педагогических условий диалогичности воспитания на основе выделенных ранее

её признаков в наследии Я.Корчака, а затем в наследии В.А.Сухомлинского и установления между ними преемственных связей. И лишь после этого был определён актуальный для современной воспитательной практики интегрированный комплекс педагогических условий диалогичности воспитания, состоящий из герменевтических (изучение педагогами личности воспитанника; стремление педагога к исследовательской позиции; исследование детства как педагогического феномена), личностно-педагогических (установление педагогами обоюдно доверительных отношений с воспитанниками; индивидуализация воспитательного процесса; стимулирование стремления воспитанника к нравственному идеалу; установка педагога на сотрудничество, договорные отношения с воспитанниками), коммуникативных (установление оптимальной дистанции в отношениях педагог-воспитанник; усиление эмоционально-эмпатийной стороны общения; обеспечение взаимодействия всех субъектов воспитательного процесса, осуществление между ними обратной связи; моделирование для воспитанников внешних и внутренних речевых ситуаций), организационно-педагогических (создание диалогической воспитательной среды; организация педагогом духовного общения с воспитанниками; планирование жизнедеятельности воспитанников, направленной на формирование у них самостоятельной активности; организация со-бытийных ситуаций; моделирование научного диалога в педагогическом коллективе) условий.

4. Решение четвёртой задачи исследования потребовало установления потребности современной воспитательной практики в методических рекомендациях по созданию педагогических условий обеспечения диалогичности воспитания на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского. Для этого был проведён опрос педагогов-практиков, показавший отсутствие какой-либо системы в обеспечении ими диалогичности воспитания. Логика создания методических рекомендаций, состоящих из описания способов, средств, форм создания каждой группы педагогических условий, представления спецкурса «Теоретико-методические аспекты диалогичности воспитания», направленного на повышение готовности педагогов к реализации идеи диалогичности воспитания, примерных

алгоритмов воспитательных диалогов с дошкольниками, младшими школьниками и подростками определяется схемой, представленной целью, признаками, условиями, видами диалогов, раскрытием механизма их интеграции в единый комплекс, рекомендуемый к использованию.

В результате решения поставленных задач можно заключить, что:

- развитие идеи диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского в процессе проведённого исследования представлено через выявление в них и интеграцию в едином комплексе актуальных для современной воспитательной практики педагогических условий;

- в педагогическом наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского представлены сравнимые и преемственно связанные признаки диалогичности воспитания, на основе которых представилось возможным обосновать и определить содержащийся в нём актуальный для современной воспитательной практики интегрированный комплекс педагогических условий (коммуникативных, организационных, герменевтических, личностно-педагогических) её реализации.

Методические перспективы заложены в разработке на основе педагогического наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского примерного алгоритма построения воспитательных диалогов, предусматривающего создание обозначенного комплекса педагогических условий. Он состоит из поэтапных действий педагога: введение (моделирование) воспитанников в благоприятную социальную ситуацию; чтение произведения; актуализация опыта воспитанника на основе предлагаемой ситуации; создание ситуаций «открытия»; интеграция «открытий» в повседневную жизнь воспитанника; осмысление содержания произведения в новой ситуации.

По результатам проведенного исследования для реализации и развития практического потенциала идей обозначенных выше педагогов-гуманистов о диалогичности воспитания в современной воспитательной практике рекомендуем педагогам:

- изучить педагогическое наследие Я.Корчака и В.А.Сухомлинского;

- изучить передовой педагогический опыт, научные работы в области диалогичности воспитания;

- переосмыслить идеи Я.Корчака и В.А.Сухомлинского на основе внедрения концепции диалогичности воспитания в воспитательную практику образовательной организации и анализа его результатов;

- творчески реализовывать гуманистические идеи Я.Корчака и В.А.Сухомлинского с учетом особенностей образовательной организации;

- организовать взаимодействие образовательной организации с родителями, общественными организациями по разработке мероприятий, способствующих раскрытию личности воспитанника и всестороннему развитию;

- участвовать в научном диалоге, способствующем сохранению и внедрению в современную воспитательную практику идеи диалогичности воспитания Я.Корчака и В.А.Сухомлинского.

Проведенное исследование подтвердило правильность постановки задач, адекватность методов исследования и положения, выносимые на защиту.

В ходе исследования обозначились проблемы, определяющие перспективы развития заявленной темы: практическая реализация идей диалогичности воспитания на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского в современной воспитательной практике, особенности специфики диалогичности воспитания детей в инклюзивной среде на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского; этнические особенности диалогичности воспитания на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского; диалогичность воспитания в условиях непрерывного образования на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского.

## СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

Благоприятная социальная ситуация развития воспитанника – это специально организованная ситуация, подводящая воспитанника к анализу, установлению причинно-следственных связей, обработке информации, переосмыслению полученных сведений и применению их в процессе повседневной жизнедеятельности.

Внешняя диалогичность школьной среды – открытость школы по отношению к социуму, через включенность воспитанников в общественную жизнь поселка, города в котором расположено образовательное учреждение, с целью преобразования окружающего мира и себя в этом мире.

Внутренняя диалогичность школьной среды – это многообразие духовных, этических, идейных, трудовых отношений между педагогами и воспитанниками, между воспитанниками, между педагогами, результатом которых становится взаиморазвитие и взаимообогащение ценностными смыслами.

Воспитательный диалог – это многовариативный, разнонаправленный, многосторонний метод использования невербальных и вербальных способов коммуникации, различной информации в качестве механизмов и содержания решения субъектами задач воспитания.

Диалогическая воспитательная среда – система социальных, ценностно-значимых контактов, взаимодействий, направленных на раскрытие личностного потенциала воспитанников.

Диалогические отношения – внутренняя связь педагога и воспитанника как двух равноправных субъектов на основе взаимного восхождения к бытийственным основам друг друга.

Диалогическое взаимодействие – внешне выраженная связь педагога и воспитанника, создаваемая выбором методов, форм общения, раскрывающих субъектную роль воспитанника в его воспитании.

Диалогическое мышление – это осознание педагогической деятельности как со-деятельности, со-бытия педагога и воспитанников, совместное решение проблем индивидуально-личностного развития.



Диалогическое пространство – совокупность динамично возникающих в организованной совместной жизнедеятельности пересечений ценностно-смысловых систем субъектов воспитания, которые создают возможность выхода за пределы своего «Я», со-воспитанию, поиску основ бытия.

Диалогичность воспитания – феномен воспитания, который характеризуется: ориентацией на личность воспитанника в построении содержания, выборе методов и форм воспитательного процесса; выстраиванием бытийных, ценностно-значимых отношений в системе «педагог-воспитанник», на основе духовной общности, совместной творческой деятельности; созданием возможностей для воспитанников формировать собственную модель мира, ценностно-смысловую систему; направленностью педагога на понимание личности отдельного воспитанника и мира детства в целом; умением педагога конструировать и использовать разные виды воспитательного диалога.

Диалогичность педагога-исследователя – это методологический принцип культуры смыслодеятельности педагога, направленный на выработку им таких качеств как глубинность, самостоятельность, гибкость, критичность научно-педагогического мышления.

Индивидуализация воспитательного процесса – проектирование и реализация содержания, методов, форм, средств, технологий воспитания с учетом индивидуальных особенностей воспитанников, потребностей, инициатив, направленных на развитие самобытности, личностного «Я» воспитанника.

«Открытие» воспитанника – объект познавательных усилий, мыслительных операций, переживаний воспитанника, который является его личностным достижением, частью его жизненного опыта.

Педагогические условия – компонент педагогической системы, совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующих реализации процессуального аспекта системы) элементов.

Педагогические условия диалогичности воспитания – необходимая совокупность обстоятельств и действий, при которых основные элементы

воспитательного процесса (методы, содержание, формы, средства, субъекты воспитания) способны обеспечить проявление признаков диалогичности для достижения поставленных воспитательных задач.

Понимание в диалоге – процесс осмысления Другого и себя самого в ходе обмена идеями, смыслами, ценностями.

Со-бытие – ситуация совместного бытия педагога и воспитанников, в котором происходит открытие глубинных смыслов, ценностей воспитания и жизни посредством пересечения их личностных переживаний.

Условие – категория, выражающая отношение, зависимость предмета от окружающего мира, вне которого он не может существовать.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Аванесян, Л.Р. Гражданское воспитание младших школьников на педагогическом наследии В.А.Сухомлинского: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Аванесян Лиана Рубеновна. – М., 2012. – 24 с.
2. Аверинцев, С.С., Давыдов, Ю.Н., Турбин, В.Н. и др. М.М. Бахтин как философ: Сб. статей / Рос. академия наук, Институт философии. – М.: Наука, 1992. – С.111-115.
3. Алиханова, Р.А., Педагогические условия взаимодействия семьи и школы в духовно-нравственном воспитании младших школьников на этнопедагогических ценностях / Р.А.Алиханова, А.Р.Алиханова // МНКО. – 2018. – №3 (70). – С.76-79.
4. Аллагулов, А.М. Система нравственного воспитания старшеклассника в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Аллагулов Артур Минехатович. – Оренбург, 2004. – 23 с.
5. Амонашвили, Ш.А. Как любить детей (опыт самоанализа). – Донецк: Изд-во «Ноулидж», 2010. – 128 с.
6. Амонашвили, Ш.А. Здравствуйте, дети!: пособие для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
7. Амонашвили, Ш.А. Единство цели: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
8. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
9. Антонец, М.Я. В.А.Сухомлинский – ученый дидакт // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2013. – №3. – С.120-126.
10. Арсалиев, Ш. М-Х. Диалог культур как форма политического и культурного взаимодействия в полиэтничном социуме // Культурное наследие Северного Кавказа как ресурс межнационального согласия: Межд. научн. форум

(Геленджик, 03-05 апреля 2015г.). Изд. - во: Принт сервис групп. - Геленджик, 2015. – С.561-575.

11. Бахтин, М.М. Проблемы творчества Достоевского. Проблемы поэтики Достоевского. 5-е изд., доп. – Киев: Next, 1995. – 511 с.

12. Белозерцев, Е.П. Вуз: наследие, культурно-образовательная среда, диалог // Наука. Искусство. Культура. – 2012. – №1. – С.117-130.

13. Беляев, В.И., Савченко, Т.А. История социальной педагогики: в 3ч.: Учебное пособие для студентов вуза социального профиля / В.И.Беляев, Т.А. Савченко; под ред. В.И.Беляева. – Магадан: СВГУ, 2014. – 474 с.

14. Бишкин, Г.И. Воспитание нравственной ответственности подростка: на основе идей В.А.Сухомлинского: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Бишкин Геннадий Иванович. – Оренбург, 2007. – 22 с.

15. Богуславский, М.В. Идея стимулирования радости познания у школьников в педагогических трудах и опыте В.А.Сухомлинского: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Богуславский Михаил Викторович.– М., 1986. – 250 с.

16. Богуславский, М.В. Настоящий Сухомлинский // Проблемы современного образования. – 2010. – №. 5. – С.40-43.

17. Богуславский, М.В. Развитие профессиональных качеств учителя в педагогической системе В.А.Сухомлинского // Вестник МГПУ. Серия: «Педагогика и Психология». – 2013. – №3(25). – С.94-106.

18. Бондаревская, Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании // Педагогика. – 2012. – №7. – С.3-13.

19. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 2001. – №1. – С.17-24.

20. Борисовский, А.М. В.А.Сухомлинский: Кн. для учащихся / А.М.Борисовский. – М.: Просвещение, 1985. – 127 с.

21. Бубер, М. Два образа веры. Пер. с нем. / под ред. П.С.Гуревича, С.Я.Левит, С.В.Лезова. – М.: Республика, 1995. – 464 с.

22. Бубер, М. Я и Ты / М.Бубер. – М.: Высшая школа, 1993. – 175 с.

23. Валеева, Р.А. Воспитательная система видного польского педагога-гуманиста Януша Корчака, 1978-1942: автореф. дис. ... канд. пед.наук: 13.00.01. / Валеева Роза Алексеевна. – Казань, 1982. – 16 с.

24. Валеева, Р.А. Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике, первая половина XX века: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Валеева Роза Алексеевна. – Казань, 1997. – 42 с.

25. Валеева, Р.А., Валеева, Л.А. Права ребёнка в мире взрослых в контексте идей Януша Корчака и Джона Дьюи // Образование и саморазвитие. – 2014. – №4. – С.60-63.

26. Валеева, Р.А., Ханбиков, А.И. Педагог-гуманист // Советская педагогика. – 1988. – №7. – С.87-92.

27. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.

28. Гайда, Й. Проблемы гуманистического воспитания личности в педагогическом наследии Януша Корчака и Антона Макаренко: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гайда Йоанна. – Киев, 2004. – 24 с.

29. Гвалдин, А.Ю. Диалог в гражданско-патриотическом воспитании в наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского // Психология и педагогика: достижения и тенденции развития: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2016. – С.36-45.

30. Гвалдин, А.Ю. Диалоги на природе в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского [Электронный ресурс] // Наука, образование, инновации: апробация результатов исследований. – Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки». – 2018. – Режим доступа: [http://science-rease.ru/files/NOI\\_2018.pdf#page=530](http://science-rease.ru/files/NOI_2018.pdf#page=530)

31. Гвалдин, А.Ю. Диалогичность воспитания в авторских педагогических системах // Инновационные процессы в науке, экономике и образовании: теория, методология, практика: монография. / Под общ.ред. Г.Ю.Гуляева – Пенза: "МЦНС Наука и Просвещение". – 2017. – С.24 - 35.

32. Гвалдин, А.Ю. Диалогичность – актуальная характеристика и требование современной воспитательной практики. К столетию со дня рождения В.А.Сухомлинского // Известия ВГПУ. – 2019. – №2. – С.24-29.

33. Гвалдин, А.Ю. Интеграция педагогических условий диалогичности воспитания на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского / А.Ю.Гвалдин, Т.Б.Оганян // Перспективы науки и образования. – 2019. – №3. – С.20-30.

34. Гвалдин, А.Ю. О месте диалога в педагогике взаимодействия [Электронный ресурс] // Интеллектуальный потенциал XXI века. – Прага: Vydavatel «Osvícení», Издательство «Мир науки». – 2016. – Режим доступа: [http://science-peace.ru/files/IP\\_2016.PDF#page=129](http://science-peace.ru/files/IP_2016.PDF#page=129)

35. Гвалдин, А.Ю. Понимание диалога в современной зарубежной педагогике [Электронный ресурс] // Современные тенденции в науке и образовании. – София: Издателска Къща «СОРОС», 2017. – Режим доступа: [http://science-peace.ru/files/STNO\\_2017.pdf#page=380](http://science-peace.ru/files/STNO_2017.pdf#page=380)

36. Гвалдин, А.Ю. Психолого-педагогическая концепция диалога Т.А.Флоренской // Современная педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и просвещение». – 2016. – С.18-21.

37. Гвалдин, А.Ю. Психолого-педагогические подходы к диалогичности в воспитании // Наука и общество в эпоху технологий и коммуникаций: материалы Международной научно-практической конференции. 3 декабря 2015 года. – М.: ЧОУВО «МУ им.С.Ю.Витте», 2016. – С.636-642.

38. Гвалдин, А.Ю. Стимульные тексты как средство организации воспитательного диалога // Образовательная среда: материалы V Международного фестиваля научно-методических разработок уроков (занятий), внеклассных мероприятий, пособий и проектов. 14 марта 2016 г. / гл. ред. М.П. Нечаев. – Чебоксары: Экспертно-методический центр, 2016. – С.241-244.

39. Гвалдин, А.Ю. Теоретические подходы к диалогичности воспитания // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. – №2. – С. 143–149.

40. Глузман, А.В. Концепция этнокультурного образования / А.В.Глузман, Л.И. Редькина // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2015. - №3. – С.11-23.

41. Глузман, Н.А. Высшая школа и система компетенций педагога [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2018. – №3 (47). – Режим доступа: <http://scientific-notes.ru/index.php?page=6&new=52> (дата обращения: 30.11.2018).

42. Гончарова, К.М. Стили педагогической деятельности А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинского: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гончарова Ксения Михайловна. – Пятигорск, 2006. – 22 с.

43. Горбунова, Н.В. Педагогическое мастерство в системе профессиональной подготовки учителя // Образование – территория инноваций. сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 28 августа 2017 г. – Чебоксары.2017. – С.65-67.

44. Даньшов, П.Н. Умственное воспитание школьника на уроке мышления в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Даньшов Павел Николаевич. – Оренбург, 2008. – 23 с.

45. Деброк, Дж. Корчак, Дьюи, Толстой, гуманизм в образовании, позиция педагога, общее и особенное [Электронный ресурс] // Российско-американский форум образования: электронный журнал, 2016. – №2. – Режим доступа: <http://www.rus-ameeduforum.com/content/ru/?task=aut&aut=2000236&iid=25> (дата обращения: 10.02.2018)

46. Демакова, И.Д. Гуманизация воспитательной деятельности педагога: Междисциплинарный подход // Известия ВГПУ. – 2009. – №6. – С.129-134.

47. Демакова, И.Д. Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. – М.: АНО «ЦНПРО», 2013. –200 с.

48. Денисюк, С.В. Проблема формирования личности в педагогическом наследии педагога-гуманиста Януша Корчака (1878-1942): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Денисюк Светлана Васильевна. – Киев, 2000. – 20 с.

49. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. Н.М.Никольской под редакцией Н.Д. Виноградова. Издание второе. – Берлин: Госиздат, 1922г. – 196 с.
50. Дьюи, Д. Школа и ребёнок. – М.: Госиздат, 1923. – 63 с.
51. Дьюи, Д. Школа будущего. – М.: Госиздат, 1922г. – 179 с.
52. Ещеркина, О.А. Организационно-педагогические условия социализации подростков в воспитательном пространстве гимназии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ещеркина Ольга Анатольевна. – Волгоград, 2004. – 24 с.
53. Забута, Т.В. Детское самоуправление в педагогическом наследии Януша Корчака: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Забута Тамара Васильевна. – Одесса, 1997. – 20 с.
54. Зайцева, Е.А., Коротаева, Е.В. Возможности учебного диалога в обучении и развитии младшего школьника / Педагогическое образование в России. – 2014. – №12. – С.166-170.
55. Иванов, И.П. Два подхода к воспитанию // Вожатый. – 1980. – № 1. – С.20 - 23.
56. Иллич, И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. – М.: Просвещение, 2006. – 160 с.
57. Ипполитова, Н.В, Стерхова, Н.С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. – 2012. – №. 1. – С. 8-14.
58. Ирхина, И.В., Ирхин, В.Н., Воронин, И.Ю. Развитие теории внутришкольного управления в контексте человекоориентированного подхода // Успехи современной науки и образования. – 2017. – №2. – С.29-31.
59. Исаев, И.Ф. Принципы формирования эстетической культуры младших школьников в полиэтнической образовательной среде / И.Ф. Исаев, И.П. Ильинская // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 1(21). – С. 14–27.



60. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

61. Исаев, И.Ф. Формирование диалогичности взаимодействия семьи и школы в контексте гендерного подхода [Электронный ресурс] / И.Ф.Исаев, Т.Н.Позднякова // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/pdf/2018/6/28339.pdf> (дата обращения: 10.02.2018)

62. Искандрова, Р.Р. Проектирование и реализация организационно-педагогической системы ресоциализации беспризорных детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Искандрова Римма Рафиковна. – Казань, 2011. – 24 с.

63. Кадзукова, Е.В. Идеи гуманистической педагогики в терминологии В.А.Сухомлинского, Б.Т.Лихачева и Ш.А.Амонашвили: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кадзукова Екатерина Владимировна. – Майкоп, 2005. – 19 с.

64. Каминьска, М. Педагогическая концепция Януша Корчака. // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – №3. – Том 2. – С. 7-12.

65. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

66. Каптерев, П.Ф. Образовательный процесс – его психология / П.Ф. Каптерев. – М.: Директ-Медиа, 2012. – 135 с.

67. Колесова, А.К. Единомышленники Я. Корчака в России // Глобальный научный потенциал. – 2012. – №. 11. – С. 44-46.

68. Коломинский, Я.Л., Панько, Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.

69. Кормакова, В.Н. Диалог как основа тьюторского сопровождения учебно-профессиональной самореализации будущего специалиста [Электронный ресурс] / В. Н. Кормакова, Е. Н. Кролевецкая // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/110-9657> (дата обращения: 10.02.2018)

70. Король, А.Д. Педагогика диалога: от методологии к методам обучения: монография / А.Д.Король. – Гродно: ГрГУ, 2015. – 195 с.
71. Коротаева, Е.В. Основы педагогических взаимодействий: учебное пособие. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 160 с.
72. Коротаева, Е.В. Педагогика взаимодействий: теория и практика: монография. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 164 с.
73. Коротаева, Е.В. Практикум по решению профессиональных задач в педагогической деятельности. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 229 с.
74. Корчак, Я. Воспитательные моменты. Как любить ребенка. Оставьте меня детям (Педагогические записи) / Януш Корчак; пер. с пол. Л. Стоцкой. – Москва: Издательство АСТ, 2017. – 448 с.
75. Корчак, Я. Как любить ребёнка: Книга о воспитании: Пер. с польск. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.
76. Корчак, Я. Избранные педагогические произведения / Пер. с пол. К.Э.Сенкевич. – М.: Педагогика, 1979. – 474 с.
77. Корчак, Я. Правила жизни: педагогика для детей и для взрослых / Я.Корчак; вступ. ст. А.А.Лиханова; пер. с пол. К.Э. Сенкевич. – 2-е изд. – Москва: Изд. образоват. и культ.центр "Детство. Отрочество. Юность", 2013. – 159 с.
78. Кролевецкая, Е.Н. Диалогический подход в воспитании // Профессионально-педагогическая культура: стратегия развития воспитания: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. с международ. участием (Белгород, 25–26 февраля 2016 г.). – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2016. – С. 50-52.
79. Кудашов, В.И. Диалогичность сознания как фактор развития современного образования: сущность и специфика взаимосвязи: автореф. дис. ... д-ра философ. наук: 09.00.01 / Кудашов Вячеслав Иванович. – Красноярск, 1998. – 19 с.
80. Куприянов, Б.В. Гуманизация воспитания как утопия (в социально-педагогической антиутопии Януша Корчака) // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2012. – №5. – С.8-11.

81. Кушнир, В.Н. Ведущие гуманистические идеи творческого наследия Я.Корчака в контексте отечественной педагогической мысли: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кушнир Валентина Николаевна. – Киев, 2004. – 22 с.

82. Левин, А. Корчак Я. – мыслитель и педагог / А.Левин // Памяти Корчака: Сб. ст. – М., 1992. – С.7-17.

83. Лим Би. Толстой, Корчак и Дьюи: жизнь, педагогические идеи и профессиональная деятельность [Электронный ресурс] // Российско-американский форум образования: электронный журнал. – 2017. – №2. – Режим доступа: <http://www.rus-ameeduforum.com/content/ru/?task=aut&aut =2000265 &iid =27> (дата обращения: 10.02.2018)

84. Лифтон Б.Дж. Король детей: Жизнь и смерть Януша Корчака / Пер. с англ. И.Гуровой, В.Генкина. – М.: Рудомино, 2004. – 398 с.

85. Лоскутов, В.А. Проблемы идейно-нравственного воспитания школьников в педагогическом наследии А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинского: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Лоскутов Валерий Алексеевич. – Киев, 1976. – 217 с.

86. Лузина, Л.М. Теория воспитания: Философско-антропологический подход / Л.М.Лузина. – Псков: Псков.гос. пед. ин-т им.С.М.Кирова, 2000. – 186 с.

87. Лукацкий, М.А. Человек обучающийся (HOMO EDUCANDUS) от античности до современности // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2008. – № 1. – С. 6-35.

88. Ляо Цайчжи. Педагогические идеи В.А.Сухомлинского и развитие китайского образования // Педагогика и современность. – 2012. – С.18-23.

89. Марголис, А.А., Ковалёв, С.Д., Телегин, М.В., Кондратьев, Е.А. Ромашка – Почемучка: Учебник для 1-го класса по программе "Философия для детей". – М., 2002. – 24 с.

90. Марголис, А.А., Ковалёв, С.Д., Телегин, М.В., Кондратьев, Е.А. Ромашка – Почемучка: Учебник для 2-го класса по программе «Философия для детей». – М., 2005. – 32 с.

91. Миллер, А. Воспитание, насилие и покаяние / А. Миллер: пер. с нем. – М.: Класс, 2010. – 296 с.
92. Мисько, В.И. Детоцентризм в педагогическом наследии Я.Корчака: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мисько Валентина Игоревна. – Дрогобыч, 2017. – 20 с.
93. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. учеб.высш. Заведений / А.В.Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.
94. Мунье, Э. Манифест персонализма: пер. с фр. / Вступ. ст. И.С.Вдовиной. – М.: Республика, 1999. – 559 с.
95. Мунье, Э. Что такое персонализм? / Э.Мунье; Пер. И.С.Вдовиной. – Москва: Издательство гуманитарной литературы, 1994. – 125 с.
96. Мусханова, И.В. О формировании нравственности личности в контексте диалога культур // Высшее образование сегодня. – 2011. – №5. – С.80-84.
97. Мухин, М.И. Гуманистическая традиция и новаторство в педагогическом опыте В.А.Сухомлинского: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Мухин Михаил Иванович. – М., 1995. – 68 с.
98. Найд, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найд // Педагогика. – 1995. – № 5. – С.44-49.
99. Науменко, Н.М. Воспитание культуры педагогической деятельности учителя в наследии В.А. Сухомлинского: 40-х - 60-х гг. XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Науменко Наталья Михайловна. – Оренбург, 2008. – 24 с.
100. Никонорова, А.Ш. Корчак, Лагерь, Наш Дом, Педагогика Корчака [Электронный ресурс] // Российско-американский форум образования: электронный журнал. – 2016. – №2. – Режим доступа: <http://www.rusameeduforum.com/content/ru/?task=art&article=1001183&iid=25> (дата обращения: 10.02.2018)

101. Новински Хэйбекорн, Т. «Король детей» в Бразилии [Электронный ресурс] // Российско-американский форум образования: электронный журнал. – 2016. – №2. – Режим доступа: <http://www.rus-ameeduforum.com/content/ru/?task=aut&aut=2000238&iid=25> (дата обращения: 10.02.2018)
102. Оганян, Т.Б. Диалогичность воспитания в наследии педагогов-гуманистов: монография / Т.Б. Оганян, А.Ю. Гвалдин. – Ростов н/Д: Издательско-полиграфический комплекс Рост. гос. экон. ун-та (РИНХ), 2019. – 199 с.
103. Оганян-Захараш, Т.Б., Гвалдин, А.Ю. Использование наследия В.А.Сухомлинского в организации воспитательных диалогов с дошкольниками. Диалоги на зимние темы // Дошкольное воспитание. – 2017. – №1. – С.11-25.
104. Оганян-Захараш, Т.Б., Гвалдин, А.Ю. Использование наследия В.А.Сухомлинского в организации воспитательных диалогов с дошкольниками. Диалоги на зимние темы // Дошкольное воспитание. – 2017. – №2. – С.10-21.
105. Оганян-Захараш, Т.Б., Гвалдин, А.Ю. Использование наследия В.А.Сухомлинского в организации воспитательных диалогов с дошкольниками. Диалоги на весенние темы // Дошкольное воспитание. – 2017. – №3. – С.4-15.
106. Оганян-Захараш, Т.Б., Гвалдин, А.Ю. Использование наследия В.А.Сухомлинского в организации воспитательных диалогов с дошкольниками. Диалоги на весенние темы // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 4. – С.10-21.
107. Оганян-Захараш, Т.Б., Гвалдин, А.Ю. Использование наследия В.А.Сухомлинского в организации воспитательных диалогов с дошкольниками. Диалоги на летние темы // Дошкольное воспитание. – 2017. – №. 7. – С.11-18.
108. Оганян-Захараш, Т.Б., Гвалдин, А.Ю. Использование наследия В.А.Сухомлинского в организации воспитательных диалогов с дошкольниками. Диалоги на осенние темы // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 8. – С.4-11.
109. Оганян-Захараш, Т.Б., Гвалдин, А.Ю. Использование наследия В.А.Сухомлинского в организации воспитательных диалогов с дошкольниками. Диалоги на осенние темы // Дошкольное воспитание. – 2017. – №. 9. – С.13-20.
110. Ольчак-Роникер, И. Корчак: Опыт биографии. Пер. с пол. А.Фруман. – М.: Текст, Книжники, 2015. – 638 с.

111. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: Учеб.пособие для студентов психол.фак.вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

112. Пак, В.Л. Педагогическая концепция Януша Корчака в художественных произведениях для детей [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы воспитания, обучения, сопровождения детей и взрослых в различных образовательных и социальных учреждениях: сборник статей по материалам VI Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей, посвященной 135-летию со дня рождения Януша Корчака. – Красноярск, 2014. – С.19-33. (дата обращения: 10.02.2018)

113. Пашков, А.Г. Личность в условиях информационной цивилизации: куда ведут человека электронные «гаджеты»? // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – №1. – С.7-10.

114. Пашков, А.Г. Обогащение духовно-нравственной жизни ребёнка средствами трудовой деятельности в педагогическом опыте В.А.Сухомлинского // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2013. – № 2. – С.20-23.

115. Пашков, А.Г. Проблемы воспитания и социализации младших школьников // Проблемы и перспективы дошкольного и начального образования: современный научный поиск. – 2013. – С.271-275.

116. Пашков, А.Г. Труд в воспитательной системе В.А.Сухомлинского как фактор обогащения духовной жизни школы и каждого питомца // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3. – С.110-115.

117. Педагогика: учеб. пособие / Ю.К. Бабанский [и др.]; Под ред. Ю.К.Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.

118. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.

119. Петровская, Л.А. Общение-компетентность – тренинг: избранные труды. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.

120. Петровская, Л.А., Спиваковская А.С. Воспитание как общение-диалог // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С.85-89.

121. Плешакова, А.Ю. Социально-педагогические условия интернационализации образования: к определению понятия // Научный диалог. – 2014. – № 2 (26): Педагогика. – С. 118–125.

122. Подласый, И.П. Педагогика: в 3-х кн., кн. 3: Теория и технологии воспитания: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. И специальностям в обл. «Образование и педагогика» / И.П. Подласый. – 2-е изд., испр. и доп. – М. Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 463 с.

123. Подольная, Л.Л. Профессиональное мастерство учителя в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Подольная Лариса Леонидовна. – Минск, 1993. – 23 с.

124. Поляков, С.Д. Психопедагогика воспитания: опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.

125. Равкин, З.И. Сердце, отданное детям // Народное образование, 1982. – №1. – С. 23–32.

126. Родчанин, Е.Г. Гуманист. Мыслитель. Педагог: Об идеалах В.А.Сухомлинского / Е. Г. Родчанин, И. А. Зязюн. – М.: Педагогика, 1991. – 107 с.

127. Ромаева, Н.Б. Развитие гуманистических идей в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета: Серия «Гуманитарные науки». - Ставрополь: Сев.-Кав. ГТУ, 2003. - № 2 (9). – С.28-32.

128. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – Издательство: Питер, 2002 г. – 720 с.

129. Рубцов, В.В., Марголис, А.А., Телегин, М.В. Психологическое исследование генезиса и развития житейских понятий в условиях учебного

диалога (первый этап) // Психологическая наука и образование. – 2007. – №2. – С.61-72.

130. Рыбакова, Л.А. Формирование гуманистических ценностных ориентаций студентов педвуза в молодежной организации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рыбакова Ляйсан Анатольевна. – Казань, 2009. – 18 с.

131. Рындак, В.Г. От понимания учения к пониманию мира (в контексте идей В.А.Сухомлинского) // Известия ВГПУ. – 2014. – №4. – С.4-10.

132. Сахаров, В.А. Развитие и воспитание нравственных чувств школьников в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сахаров Василий Александрович. – Киров, 1998. – 24 с.

133. Сенько, Ю.В., Фроловская, М.Н. Педагогика понимания: учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с.

134. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография / В.В.Сериков. – М.: Педагогика, 1998. – 187 с.

135. Сильверман, М. Дорога к нравственному воспитанию Януша Корчака [Электронный ресурс] // Российско-американский форум образования. – 2013. – №3. – Режим доступа: <http://www.rus-ameeduforum.com/content/ru/?task=art&article=1000977&iid=16> (дата обращения: 10.02.2018)

136. Ситникова, М.И. Диалогический характер самореализации личности преподавателя ВУЗа в профессиональной деятельности // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2006. – № 2. – С.39-43.

137. Ситникова, М.И. Профессионально педагогическая самореализация преподавателя вуза как фактор его творческой активности в педагогической деятельности // Развитие высшего профессионального психолого-педагогического образования: тенденции и перспективы. – Ялта, 2018. – С.173-179.

138. Слостенин, В.А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В.А.Слостенин, Л.С.Подымова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С.42-49.



139. Словарь-справочник по теории воспитательных систем / Сост. П.В.Степанов. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 32 с.
140. Современный словарь по педагогике [Текст] / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
141. Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.
142. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р [Электронный ресурс] / Правительство России. – Режим доступа: <http://government.ru> (дата обращения: 20.01.2018)
143. Сумнительный, К.Е. Теоретическое осмысление и практика использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сумнительный Константин Евгеньевич. – М., 2008. – 44 с.
144. Сухомлинский, В. А. Избранные произведения: в 5-ти т. / Редкол.: Дзевеин А.Г. (пред.) и др. – К.: Рад.школа, 1979. – Т.1. – 686 с.
145. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения: в 5-ти т. / Редкол.: Дзевеин А.Г. (пред.) и др. – К.: Рад.школа, 1979. – Т.2. – 718 с.
146. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения: в 5-ти т. / Редкол.: Дзевеин А.Г. (пред.) и др. – К.: Рад.школа, 1979. – Т.4. – 670 с.
147. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения: В 5-ти т./ Редкол.: Дзевеин А. Г. (пред.) и др. – К.: Рад.школа, 1979-1980. – Т. 5. Статьи. 1980. – 678 с.
148. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие. / Сост. О.В.Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.
149. Сухомлинский, В.А. Книга о совести. Часть 1.: Красота – радость жизни. Человек – это сила духа. – Симферополь: Издатель А.П.Выродов, 2003. – 112 с.

150. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – Киев: Рад.шк., 1985. – 557 с.
151. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям (новое прочтение) / В.А.Сухомлинский. – Киев: Акта, 2012. – 563 с.
152. Сухомлинский, В.А. Хрестоматия по этике / Сост. О.В.Сухомлинская. – М., Педагогика, 1990. – 304 с.
153. Сяо Су. Идеи Сухомлинского об управлении школой и о качествах преподавателя // Исследования сравнительной педагогики. – 1998. – №6. – С. 14-17.
154. Телегин, М.В. Рождение диалога: книга о педагогическом общении / М.В. Телегин. – Москва: Алвиан, 2009. – 224 с.
155. Телегин, М.В. Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: МГППУ, 2006. – 272 с.
156. Тимофеева, О.С. Воспитание уважительного отношения младшего школьника к родителям в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Тимофеева Ольга Станиславовна. – Оренбург, 2005. – 23 с.
157. Титова, Е.Ю. Гуманистические тенденции в отечественной педагогике во второй половине 40-х-60-х гг. XX в.: на примере воспитательной системы В.А. Сухомлинского: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Титова Елена Юрьевна. – Екатеринбург, 2004. – 18 с.
158. Толстой, Л.Н. О народном образовании // Толстой Л.Н. Собр. Соч.: в 22т. - Т.16.- М.: Худож.лит., 1983. – С.7-29.
159. Трудел, Э. Холистический подход к образованию, основанный на соблюдении прав ребёнка, и его применение на практике [Электронный ресурс] // Российско-американский форум образования. – 2017. – №3. – Режим доступа: <http://www.rus-ameeduforum.com/content/ru/?task=art&article=1001264&iid=28> (дата обращения: 10.02.2018).

160. Уман, А.И. Инновационная модель учебного плана средней школы: культурологический подход // Актуальные проблемы естественнонаучного образования, защиты окружающей среды и здоровья человека. – 2016. – № 4. – С.389-396.

161. Ускова, С.А. Система экологического воспитания и образования младших школьников в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ускова Светлана Анатольевна. – Майкоп, 1995. – 22 с.

162. Ушакова, Н.В. Содержание процесса социального воспитания в педагогическом наследии Я.Корчака // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2012. – №1. – С.282-286.

163. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т.1. Теоретические проблемы педагогики – М., 1974. – 584 с.

164. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravobraz.ru/federalnyjgosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 16.08.2017).

165. Федеральный государственный стандарт начального общего образования: Приказ Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (дата обращения: 16.08.2017).

166. Федеральный закон Российской Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Рос.газ. – 2012. – № 303. – 31 дек.

167. Федотова, Е.Л. Педагогическое взаимодействие учителя и учащихся: опыт эмпирического исследования: монография / Е. Л. Федотова. – Иркутск: Изд-во ИГПУ, 2000. – 121с.

168. Философский энциклопедический словарь / гл.редакция Л.Ф.Ильичев, П.Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов. – М.: Сов.энциклопедия, 1983. – 840 с.

169. Флоренская, Т.А. Диалог в практической психологии. – М.: Институт психологии АН СССР, 1991. – 244 с.
170. Флоренская, Т.А. Диалоги о воспитании и здоровье: духовно-ориентированная психотерапия. – М.: «Школьная пресса». – 2001. – 96 с.
171. Ханенко, В.С. Проблема гуманизации воспитания в контексте развития польской педагогики межвоенного периода (1918-1939 г.г.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ханенко Василий Стратонович. – Луганск, 1997. – 20 с.
172. Хуторской, А.В., Король, А.Д. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) // Вопросы философии. – 2008. – №4. – С.109-114.
173. Чагина, Н.С. Социально-педагогические взгляды Я.Корчака // Актуальные проблемы педагогики и психологии: Сборник научных трудов молодых ученых и студентов КГПУ. Выпуск 8 в 2-х частях. / Под ред. Р.А.Валеевой. – Казань: КГПУ, 2005. - Часть 1. – С.32-35.
174. Челпаченко, Т.В. Дидактическая система В.А. Сухомлинского как целостное педагогическое явление: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Челпаченко Татьяна Викторовна. – Оренбург, 2012. – 48 с.
175. Шаров, А.И. Януш Корчак и наши дети. О польском писателе, педагоге и детском враче // Новый мир. — 1966. — № 10. — С. 152–179.
176. Шипова, А.В. Культурные практики как средство социализации подростков в детском оздоровительном лагере (на примере корчаковского интеграционного лагеря «Наш Дом»): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шипова Алина Валерьевна. – Саратов, 2012. – 24 с.
177. Шипова, А.В. Теория и практика воспитания в педагогической концепции Я.Корчака / А.В.Шипова // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 17 июля 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 38–42.

178. Шитикова, З.С. Ценность семейного воспитания в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шитикова Злата Сергеевна. – Смоленск, 2008. – 18 с.
179. Штейнер, Р. Искусство воспитания. Методика и дидактика. – М.: Парсифаль, 1996. – 176 с.
180. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
181. Этюды о В.А.Сухомлинском. Педагогические апокрифы / сост. О.В.Сухомлинская. – Харьков: Акта, 2008. – 438 с.
182. Bartkowiak, E. Wychowanie w rodzinie według Janusza Korczaka // Wychowanie w Rodzinie. – 2013. – Vol.7. – №. 1. – P. 83-105.
183. Berding, J.W.A. Janusz Korczak – an introduction // Dutch International Janusz Korczak Youth Conference. [Report]. Amsterdam: Janusz Korczak Association in the Netherlands. – 2008. – P.80-88.
184. Bereiter C., Scardamalia M. Knowledge building and knowledge creation: One concept, two hills to climb // Knowledge creation in education. – Springer, Singapore, 2014. – P. 35-52.
185. Braunmühl, E. Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. – Weinheim; Basel, 1975. – 277 s.
186. Bybluk, M. Koncepcja pedagogicznej system wychowawczy Wasyla Suchomlinskiego. – Torun: UAM. – 1982. – 181 s.
187. Bybluk, M. Radośna szkoła Suchomlinskiego. – Warszawa– Torun: UAM. – 1990. – 105 s.
188. Cockerill, A. Values education in the Soviet State: The lasting contribution of VA Sukhomlinsky // International Journal of Educational Research. – 2011. – Vol.50. – № 3. – P.198-204.
189. Dauzenroth, E. Janusz Korczak in seiner und unserer Zeit. Frankfurt, Haag&Herchen, 1981. – 176 p.
190. Efron, S. Janusz Korczak: Legacy of a practitioner-researcher // Journal of Teacher Education. – 2005. – V. 56. – №. 2. – P. 145-156.

191. Eichsteller, G. Janusz Korczak – His legacy and its relevance for children's rights today. In *Children's Rights: Progress and Perspectives*. – 2011. – P. 496-514.
192. Engel, L.H. Experiments in democratic education: Dewey's lab school and Korczak's children's republic // *The Social Studies*. – 2008. – V. 99. – №. 3. – P. 117-121.
193. Falkowska, M. *Kalendarz życia, działalność i twórczość Janusza Korczaka*– Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1978 – 52 p.
194. Falkowska, M. *Wychowanie społeczne w domach dziecka* / M. Falkowska, M.Kuzańska, Z.Sieradzki. – Warszawa: "Nasza Księgarnia", 1968. – 179 p.
195. Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed* / M. B. Ramos (transl.); N.Y.: The Continuum International Publishing Group Inc, 2005. – 183 p.
196. Gartmann, E. *Padagogik zwischen Menschen und Guterproduktion. Zur Sittlichkeitserziehung von VA Suchomlinskys* / Erika Gartmann. – Munchen, 1984. – 201 p.
197. Illich, I. *Deschooling society*. New York: Harper & Row, 1971. – 117 p.
198. Januszewska, E., Valeeva, R. Children's rights in Poland and Russia in the context of Janusz Korczak's in heritage // *International Journal of Environmental & Science Education*. – 2016. – Vol.11. – No. 3. – P. 327-338.
199. Kohlberg, L. *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row, 1984. – 729 p.
200. Lewin, A. *Tryptyk Pedagogiczny Korczak, Makarenko, Freinet*. Nasza Księgarnia, 1986. – 156 p.
201. Matusov, E., Lemke, J. Values in dialogic pedagogy. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. – 2015. 3. URL: <http://dpj.pitt.edu/ojs/index.php/dpj1/article/view/141/79> (дата обращения: 16.08.2017).
202. McClure, G., Vasconcelos E. F. de S. From “I am” to “We could be”: Creating dialogic learning communities in ESOL teacher education // *Pedagogies: An International Journal*. – 2011. – № 6 (2). – P.104-122.
203. Mortkowicz-Olczakowa, H. *Janusz Korczak*. Warszawa, 1957. – 260 p.

204. Newerly, I. *Żywe wiązanie*. [On Janusz Korczak.]. – Warszawa: 1966. – 410 p.
205. Newerly, I., Kamiński, A., Żelazko, W., *Samorząd uczniowski w systemie wychowawczym Korczaka*, Nasza Księgarnia, Warszawa, 1962. – 230 p.
206. Ocon, W. *Dziesięć szkół alternatywnych*. – Warszawa: Wydawnictwa Szkólne i Pedagogiczne, 1997. – 230 p.
207. Papadopoulou, E. *The humanitarian pedagogy of Sukhomlinsky and the application of his ideas in preschool education // International views on early childhood education*. University of Joensuu, Savonlinna Department of Teacher Education. – 2008. – Vol. 30. – P.1-9.
208. Richardot, S. *Janusz Korczak et Friedl Dicker-Brandeis: deux pédagogues de la liberté dans l'univers concentrationnaire nazi // Le Télémaque*. – 2012. – №. 2. – P.87-101.
209. Rogers, C. *Client-centered therapy*. *Comprehensive Textbook on Psychiatry*. 5 ed. / Kaplan H.I., Sadock B.J. (eds.) Baltimore Williams & Wilkins, 1988. – P. 3 – 40.
210. Silverman, M. *A Pedagogy of Humanist Moral Education: The Educational Thought of Janusz Korczak*. New York: Palgrave Macmillan / Springer, 2017. – 215 p.
211. Sobolewska, A. *Sto masek, sto ról // Midrasz*. – 2002. – V. 12. – №. 68. – P. 6-10.
212. Sylvanus, E. *Korczak und die Kinder: ein Stück*. – Tschudy-Verlag, 1959. – 49 p.
213. Szpiczkowski, A. *Os órfãos de Korczak: vivências de uma educação transformadora*. São Paulo: Editora Comenius, 2013. – 184 p.
214. Stewart, T.T., McClure, G. Freyie, Bakhtin, and Collaborative pedagogy: A Dialogue with students and mentors // *International Journal for Dialogical Science*. – 2013. – № 7(1). – P.91-108.
215. Stewart, T.T. *A dialogue pedagogy: Looking to Mikhail Bakhtin for alternatives to standards period teaching practices // Critical Education*. – 2010. – №1(6). – P.1-20.

216. Ullrich, A., Horsley, H.L. Intercultural dialogue: Understanding Janusz Korczak using qualitative interviews about a Polish-German exchange project // *European Journal of Research on Social Studies*. – 2014. – V. 1. – №. 1. – P. 47-53.

217. Valeeva, R.A. Demakova, I. D. Humanization of education in the context of Janusz Korczak pedagogical ideas // *Review of European Studies*. – 2015. – Vol. 7. – № 4. – P. 161-171.

218. Wegerif, R. Towards a dialogic theory of how children learn to think // *Thinking Skills and Creativity*. – 2011. – № 6 (3). – P.179-190.

219. Żebrowski, J. Poznawcze i wychowawcze aspekty czasopisma „Mały Przegląd” Janusza Korczaka // *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*. – 2012. – Vol. 9. – P. 22-36.



**Теоретико-методологические основы анализа идеи диалогичности  
воспитания**

<b>Автор</b>	<b>Трактовка содержания диалогичности и диалога</b>
<b>Философия</b>	
Философия диалога М.Бубер (1923), М.М.Бахтин (1929), Э.Мунье (1936)	Диалог имеет универсальное значение, является основой бытия и само бытие диалогично. Диалог – это отношения, в которых важным условием является открытость. В основе диалога – два понимающих друг друга сознания. Человек в диалоге – это субъект обращения.
Философия образования В.И.Кудашов (1998)	Диалогичность – интегративное коммуникативное свойство личности педагога, обуславливающее ценность педагогического общения. Сущность диалогичности раскрывается в понимании педагогом, что диалог означает присутствие Другого как субъекта в акте моего сознания [67].
<b>Зарубежная психология</b>	
Гуманистическая психология К.Роджерс (1952)	Диалог ведущий метод обучения и воспитания, позиция педагога в диалоге – педагог-фасилитатор. Ориентация участников диалога на переживание индивидуальных, лично значимых ценностей. Этот признак диалогичности означает свободу личностных выражений субъектов диалога, организацию педагогом совместных лично и эмоционально значимых переживаний, способность к искренним реакциям на обсуждаемые явления и события из жизни, а также сохранение и развитие этой способности в воспитанниках [172].
Воспитательная система «справедливого сообщества» Л.Кольберг (1984)	Диалогичность воспитания заключается в предоставлении возможности воспитаннику формулировать собственные суждения и принимать нравственные решения [167].
<b>Отечественная психология</b>	
Концепция духовно-ориентированного диалога Т.А.Флоренская (1991)	Задачей диалога является разрешение внутреннего конфликта между наличным «Я» и духовным «Я», достижение катарсиса – духовного перерождения, переориентации в пользу развития духовного «Я».

А.Б.Орлов (2002)	Выдвинул принцип диалогизации педагогического взаимодействия, который предполагает «преобразование суперпозиции взрослого и субординированной позиции ребёнка в личностно равноправные позиции, в позиции со-учащихся, со-воспитывающихся, сотрудничающих людей [93].
Европейская педагогика	
Гуманистическая педагогика Я.А.Коменский (1668), И.Г.Песталоцци (1801), А.Дистервег (1835)	Основания и смыслы человеческого образования заключены в самой природе человека, которые раскрываются в диалоге.
Антропософская педагогика Р.Штайнер (1919)	Утверждена взаимосвязь воспитания с проблемой понимания воспитанника, роль эмоционально-эмпатийного компонента в диалогичности воспитания. «Воспитание происходит не через уши ребенка, а от души к душе, посредством установления воспитателем внутренней связи с ребёнком» [153].
«Антипедагогика» Е.Браунмюль (1975)	Диалогичность воспитания характеризуется: - Необходимостью учитывать автономность и свободу воспитанников; - Доверием к природе, внутренним установкам и спонтанной активности воспитанников; - Заменой отношений, основанных на подчинении на партнёрские и симметричные отношения; - Заменой практики авторитарного воспитания практикой педагогической поддержки воспитанников.
Теория диалогического мышления Р.Вегериф (2011)	«Диалог – это не только способ для воспитанника знать о мире, но также способ бытия в этом мире» [179]. Диалогическое пространство – непрерывное, динамическое возникновение смысла. Смысл воспитания и обучения состоит в расширении диалогического пространства с конкретными людьми и с «бесконечным Другим» [179].
Педагогические течения Северной и Южной Америки	
Критическая педагогика П.Фрейре (1968), И.Иллич (1971)	Критиковали авторитарную модель воспитания за её исключительно когнитивный подход, цель которого трансляция и навязывание педагогом определенной системы ценностей, установок, без критического осмысления этой системы воспитанниками.
Теория «построения знания» К.Берейтер,	Диалог рассматривается как коллективная форма построения знаний, благодаря которой каждый

М.Скардамалия (2003)	воспитанник вносит индивидуальный вклад в процесс совместного исследования, поиска ответа, решения проблемы.
Диалогическая педагогика Е.Матусов (2015)	«Главная цель педагогики диалога - формирование у учащихся стремления к критическому изучению себя, жизни и мира» [168].
Отечественная педагогика	
Концепция свободного воспитания К.Н.Вентцель (1923), С.Т.Шацкий (1924)	Обоснована необходимость создания особого образовательного пространства, открытой среды, которая способствовала бы проявлению субъектности воспитанниками, инициирования ими практической деятельности. Диалог рассматривался как метод освобождения в воспитаннике творческих сил, пробуждения в нём духа исследователя и творца.
Педагогика сотрудничества Ш.А.Амонашвили (1987)	Диалог как взаимодействие педагога и воспитанника основывается на таких категориях как «духовность», «радость», «вера» и «любовь». Главный метод педагогики сотрудничества заключается в проживании воспитанником радости общения с педагогом: радости совместного познания, совместного труда, игры, отдыха.
Концепция личностно-ориентированного воспитания Е.В.Бондаревская (1999)	Преодоление отчуждения воспитанника от воспитательного процесса возможно в условиях диалога, позволяющего педагогу познать субъектность и духовность воспитанника, и сконструировать образовательно-воспитательную среду, помогающую ему в этом [14].
В.В.Сериков (1998)	Диалогичность – характеристика личностно-ориентированных технологий, направленных на создание педагогических ситуаций, в которых происходит актуализация личностных смыслов воспитанников. Элементарной технологической единицей гуманистически ориентированного образования и воспитания выступает диалог как специфическая форма обмена духовно-личностными потенциалами, как способ согласованного взаиморазвития и взаимной деятельности педагогов и воспитанников [112].
Концепция эвристического диалога А.Д.Король, А.В.Хуторской (2008)	«Диалог – методологически и методический принцип построения и реализации образования ученика, смыслов, целей, содержания, форм, методов, технологий» [58].
«Педагогика	Признаком диалогичности воспитания выступает

взаимодействий» Е.В.Коротаева (2014)	единство наличие в педагогическом общении единства трёх сторон: информативно-событийной, организационно-деятельностной и эмоционально-эмпатийной [59].
«Педагогика понимания» Ю.В.Сенько, М.Н.Фроловская (2007)	«Диалогичность – принцип, характеристика стиля педагогического мышления, основанного на признании сотворчества с воспитанниками, взаимного учения, поиска смыслов и собственного «Я» в процессе взаимодействия» [111].
Культурологический подход	
Е.П.Белозерцев (2012)	«Сущность образования в глобальном смысле проявляется через диалог наследственного, социального и духовного; народной традиции воспитания и религиозно-православного образования; Отечества и человечества; старшего и младшего (родитель-дитя, воспитатель-воспитанник, учитель-ученик, преподаватель-студент, профессор-аспирант); исторического прошлого, современной реальности и желаемого будущего; православных ценностей и светской культуры; гуманитарного и естественного знания; рационального и чувственного; ума и души» [10].
И.Ф.Исаев (2012)	«Диалогичность – характеристика культуры, выступающая в качестве универсального критерия организации мышления человека, обеспечения саморазвития культуры, воспроизводства личности, способности к коммуникации» [Исаев 2012].
Е.Н.Кролевецкая (2016)	«Рассмотрение воспитательного процесса в гуманистической диалогической парадигме переносит акцент с традиционного субъект-объектного аспекта его функционирования на социально-интеракционный, субъект-субъектный, динамичный, актуализируя систему «воспитатель - воспитанник» в конкретном социокультурном контексте. Ведь диалог, как и другие системы коммуникации, имеет антропологическую основу в культуре общества, и каждая система образования формирует свою собственную модель диалога, которая зависит от высоты культурного развития, а значит, от уровня развития философии, науки, мировоззренческих особенностей [66]».
М.И.Ситникова (2006)	Диалог – особый способ мышления, в процессе которого раскрывается бесконечная уникальность педагога, взаимодействующего с профессионально-

	<p>педагогической культурой и в её рамках с большим количеством лиц [2018]. Культура диалогического взаимодействия – это ориентация на ценностно-смысловое саморазвитие в процессе взаимодействия и операциональная готовность к такому взаимодействию [2006].</p>
<p>В.А.Сластенин (2007)</p>	<p>Диалогичность – структурообразующий принцип инновационности педагогической деятельности, предполагающий установку педагога на сотрудничество, со-творчество, открытость к диалогу с педагогическим сообществом и культурой в целом, под влиянием которого происходит изменение личности педагога в отношении к миру, к психолого-педагогической науке, к самому себе [2007].</p>

## Опрос: Диалогичность воспитания в наследии Я.Корчака и

### В.А.Сухомлинского

Информация о респонденте

Образовательная организация \_\_\_\_\_

Занимаемая должность \_\_\_\_\_

Возраст детей, с которыми работает респондент \_\_\_\_\_ лет

*Инструкция: Опрос состоит из 3-х блоков. На вопросы, где указаны в скобках (Да, Нет) даётся ответ Да или Нет. На остальные вопросы респондентом даётся развёрнутый ответ одним предложением. Во 2-ом и 3-ем блоках на каждый последующий вопрос респондент отвечает в том случае, если на предыдущий вопрос он ответил ДА. Например, если во 2 блоке на 1 вопрос респондент ответил да, то дальше он отвечает на 2 вопрос. Если респондент отвечает на 1 вопрос, нет, то на 2 и 3 вопросы отвечать не надо.*

#### I блок

1. Считаете ли Вы необходимым признаком воспитания диалогичность? (Да, Нет) \_\_\_\_\_

2. Дополните предложение: Диалогичность – это ...

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Назовите методы и приёмы обеспечения диалогичности воспитания в реальном педагогическом процессе: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Какие условия для обеспечения диалогичности воспитания созданы в Вашей образовательной организации? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Какие виды воспитательного диалога Вам известны? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Видите ли Вы разницу в понятиях диалогичность воспитания и воспитательный диалог? (Да, Нет) \_\_\_\_\_

#### II блок

1. Знакомы ли Вы с педагогическим наследием Я.Корчака? (Да, Нет) \_\_\_\_\_

2. Используете ли Вы педагогическое наследие Я.Корчака в работе с детьми? (Да, Нет) \_\_\_\_\_

3. Перечислите используемые Вами в работе с детьми элементы педагогического наследия Я.Корчака? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### III блок

1. Знакомы ли Вы с педагогическим наследием В.А.Сухомлинского? (Да, Нет) \_\_\_\_\_

2. Используете ли Вы педагогическое наследие В.А.Сухомлинского в работе с детьми? (Да, Нет) \_\_\_\_\_

3. Перечислите используемые Вами в работе с детьми элементы педагогического наследия В.А.Сухомлинского? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Спецкурс «Теоретико-методические аспекты диалогичности  
воспитания»**

**Пояснительная записка**

Спецкурс «Теоретико-методические аспекты диалогичности воспитания» представляет собой самостоятельный, оригинальный курс.

Данный спецкурс призван восполнить существующий пробел в профессиональной подготовке педагогов в области обеспечения педагогических условий диалогичности воспитания, организации воспитательных диалогов, гуманизации отношений в системе «педагог-воспитанник».

Спецкурс рассчитан на 36 часов и подразумевает 16 часов лекций и 20 часов практических занятий. Форма контроля – зачет.

**Цель**

Целью освоения спецкурса «Теоретико-методические аспекты диалогичности воспитания» является ознакомление слушателей с основными теоретическими и прикладными аспектами диалогичности воспитания, создания педагогических условий диалогичности воспитания, формирование у них знаний о формах, методах организации воспитательного диалога в системе дошкольного образования, начального общего образования, основного общего образования.

Задачи:

1. Раскрыть понятия «диалогичность воспитания», «воспитательный диалог».
2. Дать представление об истории развития идеи диалогичности воспитания в философии, педагогике, психологии.
3. Познакомить с особенностями создания педагогических условий диалогичности воспитания, организации воспитательного диалога на основе наследия педагогов-гуманистов.

## Учебно-тематический план

№	Наименование и содержание модулей и тем	Всего часов	Аудиторная работа	
			Лекции	Практические занятия
<b>1</b>	<b>Теоретические подходы к диалогичности воспитания</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>4</b>
1.1	Методологические основы диалогичности воспитания.	2	2	-
1.2	Признаки диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака	4	2	2
1.3	Признаки диалогичности воспитания в наследии В.А.Сухомлинского.	4	2	2
<b>2</b>	<b>Реализация диалогичности воспитания в наследии педагогов-гуманистов Я.Корчака и В.А.Сухомлинского.</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>8</b>
2.1	Педагогические условия диалогичности воспитания в педагогической системе Я.Корчака.	6	2	4
2.2	Педагогические условия диалогичности воспитания в системе В.А.Сухомлинского	6	2	4
<b>3</b>	<b>Методические рекомендации по созданию педагогических условий диалогичности в современной воспитательной практике разных уровней образования на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>8</b>
3.1	Создание педагогических условий	6	2	4



	диалогичности в современной воспитательной практике дошкольного образования на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского			
3.2	Создание педагогических условий диалогичности в современной воспитательной практике начального общего образования на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского	4	2	2
3.3	Создание педагогических условий диалогичности в современной воспитательной практике основного общего образования на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского	4	2	2
	<b>Итого</b>	<b>36</b>	<b>16</b>	<b>20</b>

### Содержание дисциплины

#### Содержание лекционных занятий

#### **Модуль 1. Теоретические подходы к диалогичности воспитания**

Тема 1.1. Методологические основы диалогичности воспитания.

Развитие представлений о диалогичности воспитания в:

- философских трудах (Сократ, М.М.Бахтин, М.Бубер);
- психологических трудах зарубежных (К.Роджерс, Л.Кольберг) и отечественных авторов (Б.С.Ананьев, А.А.Бодалёв, В.А.Кан-Калик, Я.Л.Коломинский, Л.А.Петровская, А.С.Спиваковская, Т.А.Флоренская);
- педагогических трудах зарубежных (Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци, Р.Штайнер, Е.Браунмюль, П.Фрейре, Р.Вегериф) и отечественных авторов (Л.Н.Толстой, С.Т.Шацкий, Ш.А.Амонашвили, В.В.Сериков, Е.В.Бондаревская);

Определение понятий «диалогичность воспитания», «воспитательный диалог».

## Тема 1.2. Признаки диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака.

Признаки диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака: уважение личности и прав воспитанников; познание детского мироощущения педагогом; проявление субъектности воспитанниками; установление обратной связи педагогов и воспитанников; открытость диалога; невербальные и вербальные способы ведения диалога; партнёрство и со-деятельность педагога и воспитанников.

Виды диалогов, посредством которых реализуется диалогичность воспитания в наследии Я.Корчака: диалог разновозрастных субъектов (педагог-воспитанник; родитель-воспитанник; взрослый-воспитанник); диалог сверстников (воспитанник-воспитанник); межкультурный диалог; диалог воспитанников с миром; внутриличностный диалог.

## Тема 1.3. Признаки диалогичности воспитания в наследии В.А.Сухомлинского.

Признаки диалогичности воспитания в наследии В.А.Сухомлинского: духовный характер воспитания; ориентация на нравственные и эстетические ценности; понимание педагогом мировидения воспитанника; наличие внутриличностного диалога воспитанника; отражение ценностей в переживаниях воспитанников; наличие Другого и создание постоянного ощущения у воспитанника его присутствия; общее бытие педагога и воспитанника; внутренняя и внешняя диалогичность среды коллектива и достижение в нём душевного равновесия воспитанников; отсутствие шаблонов и алгоритмов, свобода мысли, право на своё мнение, даже ошибочное; творчество.

Виды диалогов, посредством которых реализуется диалогичность воспитания в наследии В.А.Сухомлинского: прямой диалог педагог-воспитанник; косвенный диалог педагог-воспитанник; межличностный диалог воспитанников; межличностный диалог: педагог-педагог, педагог-родители; внутренний диалог воспитанника с природой, культурой, человеком; внутренний диалог педагога: с прошлым, настоящим, будущим.

## **Модуль 2. Реализация диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака и В.А.Сухомлинского**

Тема 2.1. Педагогические условия диалогичности воспитания в системе Я.Корчака.

Определение понятия «педагогические условия». Педагогические условия диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака: изучение педагогами личности воспитанника; стремление педагога к исследовательской позиции; проявление доверия педагога воспитаннику; усиление эмоционально-эмпатийной стороны общения; установление оптимальной дистанции в отношениях педагог-воспитанники; установка педагога на сотрудничество, договорные отношения с воспитанниками; организация жизнедеятельности воспитанников, направленной на формирование у них самостоятельной активности.

Тема 2.2. Педагогические условия диалогичности воспитания в системе В.А.Сухомлинского

Педагогические условия диалогичности воспитания в наследии В.А.Сухомлинского: организация со-бытийных ситуаций, обеспечивающих общность между педагогом и воспитанниками; стимулирование стремления воспитанника к нравственному идеалу; индивидуализация воспитательного процесса; создание диалогической воспитательной среды; моделирование для воспитанников внешних и внутренних речевых ситуаций; организация научного диалога в педагогическом коллективе; взаимодействие всех субъектов воспитательного процесса, осуществление между ними обратной связи; организация педагогом духовного общения с воспитанниками; исследование детства как педагогического феномена.

**Модуль 3. Методические рекомендации по созданию педагогических условий диалогичности в современной воспитательной практике разных уровней образования на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского.**

Тема 3.1. Создание педагогических условий диалогичности в современной воспитательной практике дошкольного образования на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского.

Примерный алгоритм организации воспитательных диалогов с дошкольниками: введение (моделирование) воспитанников в благоприятную социальную ситуацию; чтение произведения (родителями); актуализация опыта воспитанника на основе предлагаемой ситуации; создание ситуаций «открытия»; интеграция «открытий» в повседневную жизнь воспитанника; осмысление содержания произведения в новой ситуации.

Тема 3.2. Создание педагогических условий диалогичности в современной воспитательной практике начального общего образования на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского.

Примерный алгоритм организации воспитательных диалогов с младшими школьниками: введение (моделирование) воспитанников в благоприятную социальную ситуацию; чтение произведения младшим школьником; актуализация опыта воспитанника на основе разбора аналогичной ситуации из его опыта; создание ситуаций «открытия»; интеграция «открытий» в повседневную жизнь воспитанника; осмысление содержания произведения воспитанником в новой ситуации.

Тема 3.3 Создание педагогических условий диалогичности в современной воспитательной практике основного общего образования на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского.

Примерный алгоритм организации воспитательных диалогов с подростками: вхождение (самомоделирование) воспитанников в проблемную ситуацию; выбор из предложенных и чтение произведения подростком; актуализация опыта воспитанника на основе разбора аналогичной ситуации; стимулирование воспитанников на «открытия»; интеграция «открытий» в повседневную жизнь воспитанника и окружающих его людей; переосмысление содержания произведения воспитанником в реальной жизненной ситуации.

### **Содержание практических занятий**

#### **Тема 1.2 Признаки диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака.**

Биография Я.Корчака.

Основные идеи и принципы педагогики Я.Корчака.

Характеристика признаков диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака.

Виды диалогов, посредством которых реализуется диалогичность воспитания в наследии Я.Корчака. Составление таблицы соответствия видов диалога и признаков диалогичности воспитания на основе наследия Я.Корчака.

### **Литература**

1. Валеева Р.А. Воспитательная система Я.Корчака // Российско-американский форум образования. – 2010. – №1. – Режим доступа:<http://www.rus-ameeduforum.com/content/ru/?task=art&article=1000716&iid=6>

2. Корчак Я. Воспитательные моменты. Как любить ребенка. Оставьте меня детям (Педагогические записи) / Януш Корчак; пер. с пол. Л. Стоцкой. – Москва: Издательство АСТ, 2017. – 448 с.

3. Корчак Я. Как любить ребёнка: Книга о воспитании: Пер. с польск. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.

4. Левин А. Корчак Я. – мыслитель и педагог /А.Левин // Памяти Корчака: Сб. ст. – М., 1992. – С.7-17.

5. Сильверман М. Дорога к нравственному воспитанию Януша Корчака [Электронный ресурс] // Российско-американский форум образования. – 2013. – №3. – Режим доступа: <http://www.rus-ameeduforum.com/content/ru/?task=art&article=1000977&iid=16>

6. Шипова А.В. Теория и практика воспитания в педагогической концепции Я. Корчака / А. В. Шипова // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: материалы III Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 17 июля 2015 г.) / редкол. О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 38–42.

### **Тема 1.3. Признаки диалогичности воспитания в наследии**

#### **В.А.Сухомлинского.**

Биография В.А.Сухомлинского.

Основные идеи и принципы педагогики В.А.Сухомлинского.

Характеристика признаков диалогичности воспитания в наследии В.А.Сухомлинского.

Виды диалогов, посредством которых реализуется диалогичность воспитания в наследии В.А.Сухомлинского. Составление таблицы соответствия видов диалога и признаков диалогичности воспитания на основе наследия В.А.Сухомлинского.

### **Литература**

1. Богуславский М.В. Развитие профессиональных качеств учителя в педагогической системе В.А.Сухомлинского // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и Психология». – 2013. – №3(25) – С.94-106.

2. Днепров Т.П. «Педагогика духовности» В.А.Сухомлинского // Педагогическое образование в России. – 2011. – №2. – С.50-56.

3. Гвалдин А.Ю. Проблема диалогичности в педагогической антропологии В.А.Сухомлинского / А.Ю.Гвалдин// Учитель в системе современного антропологического знания: Материалы XIII Международной научно-практической конференции. – Ставрополь: Бюро новостей, 2017. – С.606-612.

4. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие. / Сост. О.В.Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.

5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – К.: Рад.шк., 1985. – 557 с.

### **Тема 2.1. Педагогические условия диалогичности воспитания в системе Я.Корчака.**

Понятие педагогических условий, классификации.

Характеристика педагогических условий диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака.

Средства и механизмы межличностного познания в наследии Я.Корчака.

Невербальные средства организации диалога в наследии Я.Корчака.

Выборка из произведений Я.Корчака примеров использования невербальных средств организации диалога.

## Литература

1. Гвалдин А.Ю. Диалогичность воспитания в авторских педагогических системах // Инновационные процессы в науке, экономике и образовании: теория, методология, практика: монография. / Под общ.ред. Г.Ю.Гуляева. – Пенза: "МЦНС Наука и Просвещение". – 2017. – С.24 - 35.
2. Гвалдин А.Ю. К постановке проблемы диалогичности воспитания в наследии Я.Корчак // А-фактор: научные исследования и разработки (гуманитарные науки). – 2017. – №2 Режим доступа:<http://www.a-factor.ru/archive/item/29-k-postanovke-problemy-dialogichnosti-vospitaniya-v-nasledii-ya-korchaka>
3. Корчак Я. Как любить ребёнка: Книга о воспитании: Пер. с польск. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.

### **Тема 2.2. Педагогические условия диалогичности воспитания в системе В.А.Сухомлинского**

Характеристика педагогических условий диалогичности воспитания в наследии В.А.Сухомлинского.

Средства и механизмы межличностного познания в наследии В.А.Сухомлинского.

Невербальные средства организации диалога в наследии В.А.Сухомлинского.

Выборка из произведений В.А.Сухомлинского примеров использования невербальных средств организации диалога.

## Литература

1. Гвалдин А.Ю. Диалогичность воспитания в авторских педагогических системах // Инновационные процессы в науке, экономике и образовании: теория, методология, практика: монография. / Под общ.ред. Г.Ю.Гуляева. – Пенза: "МЦНС Наука и Просвещение". – 2017. – С.24 - 35.
2. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – К.: Рад.шк., 1985. – 557 с.
3. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. - Киев: Рад.шк., 1984. – 254 с.

**Тема 3.1. Создание педагогических условий диалогичности в современной воспитательной практике дошкольного образования на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского.**

Особенности организации воспитательных диалогов, выбора содержания, методов, форм в системе дошкольного образования.

Обеспечение диалогичности воспитания дошкольников в «Школе под голубым небом» В.А.Сухомлинского

Примерный алгоритм построения воспитательных диалогов по произведениям Я.Корчака и В.А.Сухомлинского.

Разработка плана-конспекта организации воспитательного диалога с использованием предлагаемого алгоритма.

**Литература**

1. Гвалдин А.Ю. Использование наследия В.А. Сухомлинского в организации воспитательных диалогов с дошкольниками. Диалоги на летние темы / А.Ю.Гвалдин, Т.Б.Оганян-Захараш // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 7. – С. 11–18.

2. Гвалдин А.Ю. Использование наследия В.А. Сухомлинского в организации воспитательных диалогов с дошкольниками. Диалоги на осенние темы / А.Ю.Гвалдин, Т.Б.Оганян-Захараш // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 8. – С. 4 – 11.

3. Гвалдин А.Ю. Использование наследия В.А. Сухомлинского в организации воспитательных диалогов с дошкольниками. Диалоги на осенние темы / А.Ю.Гвалдин, Т.Б.Оганян-Захараш // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 9. – С. 13 – 20.

4. Корчак Я. Как любить ребёнка: Книга о воспитании: Пер. с польск. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.

5. Сухомлинский В.А. Хрестоматия по этике / Сост. О. В. Сухомлинская. – М, Педагогика, 1990. – 304 с.



6. Телегин М.В. Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: МГППУ, 2006. – 272 с.

**Тема 3.2. Создание педагогических условий диалогичности в современной воспитательной практике начального общего образования на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского.**

Особенности организации воспитательных диалогов, выбора содержания, методов, форм в системе начального общего образования.

Разработка плана-конспекта организации воспитательного диалога с использованием предлагаемого примерного алгоритма.

**Литература**

1. Корчак Я. Как любить ребёнка: Книга о воспитании: Пер. с польск. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.

2. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. - Киев: Рад.шк., 1984. – 254 с.

3. Сухомлинский В.А. Хрестоматия по этике / Сост. О. В. Сухомлинская. – М, Педагогика, 1990. – 304 с.

4. Телегин М.В. Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: МГППУ, 2006. – 272 с.

**Тема 3.3 Создание педагогических условий диалогичности в современной воспитательной практике основного общего образования на основе наследия Я.Корчака и В.А.Сухомлинского.**

Особенности организации воспитательных диалогов, выбора содержания, методов, форм в системе основного общего образования.

Разработка плана-конспекта организации воспитательного диалога с использованием предлагаемого примерного алгоритма.

## Литература

1. Гвалдин А.Ю. Диалоги на природе в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского [Электронный ресурс] / А.Ю.Гвалдин // Наука, образование, инновации: апробация результатов исследований. – Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки». – 2018. – С.530-536.
2. Корчак Я. Как любить ребёнка: Книга о воспитании: Пер. с польск. – М.: Политиздат, 1990. – 493с.
3. Сухомлинский В.А. Книга о совести. Часть 1.: Красота – радость жизни. Человек – это сила духа. - Симферополь: Издатель А.П.Выродов, 2003. – 112 с.
4. Сухомлинский В.А. Хрестоматия по этике / Сост. О. В. Сухомлинская. – М, Педагогика, 1990. – 304 с.
5. Телегин М.В. Рождение диалога: книга о педагогическом общении / М.В. Телегин. – Москва: Алвиан, 2009. – 224 с.

### Основная литература:

1. Амонашвили Ш.А. Как любить детей (опыт самоанализа). – Донецк: Изд-во «Ноулидж», 2010. – 128 с.
2. Бубер М. Два образа веры. Пер. с нем. / под ред. П.С.Гуревича, С.Я.Левит, С.В.Лезова. – М.: Республика, 1995. – 464 с.
3. Король А.Д. Педагогика диалога: от методологии к методам обучения: моногр. / А.Д.Король. – Гродно: ГрГУ, 2015. – 195с.
4. Корчак Я. Воспитательные моменты. Как любить ребенка. Оставьте меня детям (Педагогические записи) / Януш Корчак; пер. с пол. Л. Стоцкой. – Москва: Издательство АСТ, 2017. – 448 с.
5. Корчак Я. Как любить ребёнка: Книга о воспитании: Пер. с польск. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.
6. Петровская Л.А. Общение-компетентность – тренинг: избранные труды. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.

7. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания: учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с.
8. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2. - М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.
9. Сухомлинский В.А. Книга о совести. Часть 1.: Красота – радость жизни. Человек – это сила духа. – Симферополь: Издатель А.П.Выродов, 2003. - 112 с.
10. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – К.: Рад.шк., 1985. – 557 с.
11. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю / В.А.Сухомлинский. - Киев: Рад.шк., 1984. – 254 с.
12. Сухомлинский В.А. Хрестоматия по этике / Сост. О. В. Сухомлинская. – М, Педагогика, 1990. – 304 с.
13. Телегин М.В. Рождение диалога: книга о педагогическом общении / М.В. Телегин. – Москва: Алвиан, 2009. – 224 с.
14. Флоренская Т.А. Диалоги о воспитании и здоровье: духовно-ориентированная психотерапия. - М.: «Школьная пресса». – 2001. – 96 с.

#### **Дополнительная литература:**

1. Гвалдин А. Ю. Использование наследия В.А. Сухомлинского в организации воспитательных диалогов с дошкольниками. Диалоги на летние темы / А.Ю.Гвалдин, Т.Б.Оганян-Захараш // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 7. – С. 11 – 18.
2. Гвалдин А.Ю. Использование наследия В.А. Сухомлинского в организации воспитательных диалогов с дошкольниками. Диалоги на осенние темы / А.Ю.Гвалдин, Т.Б.Оганян-Захараш // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 8. – С. 4 – 11.
3. Гвалдин А.Ю. Использование наследия В.А. Сухомлинского в организации воспитательных диалогов с дошкольниками. Диалоги на осенние

темы / А.Ю.Гвалдин, Т.Б.Оганян-Захараш // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 9. – С. 13 – 20.

4. Телегин М.В. Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: МГППУ, 2006. – 272 с.

*Зачет может проходить в форме собеседования по предлагаемым вопросам или в форме подготовки творческой разработки серии воспитательных диалогов для выбранной возрастной категории по одному из направлений: гражданское, патриотическое, правовое, экологическое, трудовое, эстетическоеи т.д.*

### **Вопросы к зачету**

1. Развитие представлений о диалогичности воспитания в философии.
2. Развитие представлений о диалогичности воспитания в отечественной психологии (Б.С.Ананьев, А.А.Бодалёв, В.А.Кан-Калик, Я.Л.Коломинский, Л.А.Петровская, А.С.Спиваковская, Т.А.Флоренская).
3. Развитие представлений о диалогичности воспитания в зарубежной психологии (К.Роджерс, Л.Кольберг).
4. Развитие представлений о диалогичности воспитания в отечественной педагогике (Л.Н.Толстой, С.Т.Шацкий, Ш.А.Амонашвили, В.В.Сериков, Е.В.Бондаревская).
5. Развитие представлений о диалогичности воспитания в зарубежной педагогике (Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци, Р.Штайнер, Е.Браунмюль, П.Фрейре, Р.Вегериф).
6. Подходы к определению диалогичности воспитания. Понятие воспитательного диалога.
7. Характеристика педагогических условий диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака.
8. Характеристика педагогических условий диалогичности воспитания в наследии В.А.Сухомлинского.
9. Средства межличностного познания в наследии Я.Корчака.

10. Средства межличностного познания в наследии В.А.Сухомлинского.
11. Основные идеи и принципы педагогики Я.Корчака.
12. Характеристика признаков диалогичности воспитания в наследии Я.Корчака.
13. Виды диалогов, посредством которых реализуется диалогичность воспитания в наследии Я.Корчака.
14. Основные идеи и принципы педагогики В.А.Сухомлинского.
15. Характеристика признаков диалогичности воспитания в наследии В.А.Сухомлинского.
16. Виды диалогов, посредством которых реализуется диалогичность воспитания в наследии В.А.Сухомлинского.
17. Использование невербальных средств организации диалога в наследии Я.Корчака.
18. Использование невербальных средств организации диалога в наследии В.А.Сухомлинского.
19. Алгоритм проведения воспитательных диалогов на основе использования произведений Я.Корчака и В.А.Сухомлинского (пример диалога).
20. Особенности организации воспитательных диалогов, выбора содержания, методов, форм в системедошкольного образования.
21. Особенности организации воспитательных диалогов, выбора содержания, методов, форм в системе начального общего образования.
22. Особенности организации воспитательных диалогов, выбора содержания, методов, форм в системе основного общего образования.

**Использование наследия В.А.Сухомлинского в организации  
воспитательных диалогов с дошкольниками (диалоги на осенние темы)**

**Диалог 1.** Проводится индивидуально или с группой детей в возрасте от 5 лет. Цель – закрепление сведений о признаках осени: осенью бывают солнечные дни, в садах ещё не снят урожай яблок; введение новых и закрепление слов и словосочетаний: осенний день, яблоневый сад, гудят шмели, сладкий сок, облепить, сверчок, вспугнутая птица, умолкнуть, ночное небо, солнце село; воспитание эмоциональной отзывчивости на явления природы, наблюдательности.

Введение в благоприятную социальную ситуацию. Взрослый спрашивает детей: «Кто из вас был в саду (на даче)? Это сад вашей семьи или родственников, знакомых? Где это было? Давно ли? С кем вы были? Какие деревья там видели? Были ли в саду осенью? Принимали ли участие в сборе урожая? Что собирали? Чем пахнет воздух в саду?»

Рассказывает миниатюру В.А.Сухомлинского «Пахнет яблоками» (желательно подобрать и использовать во время рассказа картинки осеннего яблоневого сада)

Тихий осенний сад. В яблоневом саду гудят шмели. Они прилетели к яблоку, что упало с дерева и лежит на земле. Из яблока течёт сладкий сок. Облепили яблоко шмели. Село солнце. А в саду пахнут яблоки, нагретые солнцем. Где-то запел сверчок. Вдруг с яблони на землю упало яблоко – бух ... Сверчок умолк. Пролетела вспугнутая птица. Где-то за лесом в ночном небе зажглась звезда. Снова запел сверчок.

Уже и месяц плывёт по небу, а яблоки ещё пахнут горячим солнцем.

Актуализация детского опыта. Воспитатель предлагает детям ответить, о каком времени года говорить в рассказе. Как вы догадались? (рассказ начинается с фразы – «тихий осенний сад») Где происходит действие рассказа? (в саду) Какие деревья росли в этом саду? (яблони) Значит, как назывался этот сад? (яблоневый) Предложить послушать в записи, как гудят шмели, спросить – как вы

думаете, что это за шум? (это гудят шмели) Куда в рассказе прилетели шмели? (к яблоку) Что произошло с этим яблоком? (оно упало с дерева и лежит на земле) Что привлекло в яблоке шмелей? (сладкий сок) Что сделали шмели? (облепили яблоко) Чем они его облепили – пластилином, глиной? Как понимать «облепили яблоко»? (они сели так плотно друг к другу, что яблока почти не стало видно, поэтому говорят «облепили») Ребята, в рассказе говорится «село солнце». Показать образную картинку, на которой солнце с ручками и ножками сидит на чём-либо. Как вы думаете, что это значит? (так говорят, когда солнце уходит за горизонт, темнеет и наступает вечер) Почему вечером пахло в саду яблоками? (яблоки были нагреты солнцем) Что ещё происходило в саду вечером? (запел сверчок) Кто такой сверчок? (показать картинку с разными насекомыми и спросить, где среди них сверчок) Почему сверчок вдруг умолк? (потому что с яблони упало яблоко, и он испугался?) Как упало яблоко? (бух!) Кого ещё испугало упавшее яблоко? (птицу) Что происходило в это время в ночном небе? (зажглась звезда) Как вы думаете, почему сверчок запел снова? Ребята автор пишет «месяц плывёт по небу»? Месяц умеет плавать, а может быть он на лодочке? Что это значит? (медленно, плавно движется по небу) Чем пахли яблоки ночью? (горячим солнцем) Почему автор так написал? Разве солнце пахнет? Поразмышлять с детьми. Пусть дети фантазируют.

«Открытие». Какие ещё бывают сады, кроме яблоневых? Кто из вас слышал песню сверчка? (послушать в записи, чтобы ребята вспомнили и поделились своими впечатлениями) Кто из вас наблюдал за звёздами? Когда это было? Расскажите об этом. Показать на картинках (можно видео) разные созвездия.

Интеграция «открытий» в повседневную жизнь детей: в самостоятельной деятельности можно предложить детям сделать коллективную аппликацию «Яблоневый сад».

Осмысление содержания миниатюры в новой ситуации. Предложить родителям познакомиться с содержанием миниатюры. У кого есть свой сад, определить, как его можно назвать по названию деревьев, понаблюдать с детьми за его обитателями – насекомыми, насладиться воздухом, почувствовать, чем он

пахнет; понаблюдать за вечерним небом. Дать задание родителям вместе с детьми найти интересную информацию - факты о шмелях, сверчках, чтобы ребёнок мог рассказать об этом другим близким, детям и педагогу в дошкольной организации.

**Диалог 2.** Проводится индивидуально или с группой детей в возрасте от 5 лет. Цель – закрепление сведений о признаках осени: похолодало, пожелтели листья, ночью бывают заморозки, солнечные и холодные дни сменяют друг друга; введение новых и закрепление малоизвестных слов и словосочетаний: пруд, берёза, белокурые, ветер веет, похолодало, кристаллики льда; воспитание эмоциональной отзывчивости на явления природы.

Введение в благоприятную социальную ситуацию. Взрослый показывает детям картинки или видео с изображением берёз; при наличии условий можно понаблюдать за ними на прогулке. Вопросы к детям по каждой картинке: Что изображено на картинке? Приходилось ли вам видеть раньше эти деревья? Где это было? С кем вы были тогда? Как они называются? Как узнать берёзу среди других деревьев?

Рассказывает миниатюру В.А.Сухомлинского «Осень принесла золотистые ленты».

Растут над прудом две берёзы. Стройные, высокие, белокурые. Опустили берёзы зелёные косы. Веет ветер, расчёсывает косы. Тихо шепчут листья берёзы. Это они о чём-то разговаривают.

Однажды ночью похолодало. На траве заблестели белые кристаллики льда. Пришла к берёзам осень. Принесла им золотистые ленты. Вплели берёзы ленты в зелёные косы.

Взошло солнце. Растопило кристаллики льда. Посмотрело солнце на берёзы и не узнало их – в зелёных косах золотые ленты. Смеется солнышко, а берёзы грустят.

Актуализация детского опыта. Воспитатель предлагает детям вспомнить видели ли они уже деревья с пожелтевшими листьями, где. Затем задаёт вопросы: о каких деревьях говориться в миниатюре? (о берёзах) Где они росли? (над прудом) Какие они были? (стройные, высокие, белокурые) А что значит



«белокурые»? (светлые) Что за зелёные косы опустили берёзы? (длинные ветви с листьями) Предложить послушать в записи шелест листьев. Спросить: как автор называет шелест листьев (шёпот, разговор) Что произошло ночью? (похолодало) Что появилось на траве? (заблестели белые кристаллики льда) Что такое лёд? (замерзшая вода) Что такое «кристаллики льда»? (маленькие льдинки, кусочки льда) Что принесла осень берёзам? (золотистые ленты) Куда вплели берёзы эти ленты? (в зелёные косы) Что произошло, когда взошло солнце? (оно растопило кристаллики льда) Почему солнце не узнало берёз? (у них были в зелёных косах золотые ленты) А что это значит? (часть зелёных листьев пожелтела) Как это отразилось на настроении солнышка и берёз? (солнышко смеётся, а берёзы грустят) «Открытие». Предложить детям подумать, почему грустят берёзы. Послушать грустную и весёлую музыку. Спросить, какая из них соответствует настроению солнышка, а какая настроению берёз. Спросить каждого ребёнка, бывает ли ему грустно, когда это случается, часто ли. Если ночью ожидаются заморозки, можно вместе с детьми подкрасить воду и налить её в разные формочки, оставив их за окном (на открытом балконе на ночь). Утром рассмотреть цветные льдинки, выяснить, почему вода превратилась в лёд. Понаблюдать и поговорить о том, от чего в помещении или на улице льдинки могут растаять.

Интеграция «открытий» в повседневную жизнь детей: В повседневной жизни предложить детям нарисовать берёзы из миниатюры (с зелёными косами и жёлтыми лентами). Можно сплести эти косы из разноцветных (зелёных и жёлтых) ниток и привязать их на подобранные на прогулке веточки – украсить группу.

Осмысление содержания миниатюры в новой ситуации. Предложить родителям познакомиться с содержанием миниатюры. Для этого её содержание вместе с заданием можно разместить в уголке для родителей или разместить на сайте, отправить по электронной почте (если такая форма работы предусмотрена в дошкольной организации) Дать задание родителям послушать дома вместе с ребёнком песни о берёзе, об осени. Спросить, какие чувства вызывает у ребёнка эта песня, почему. Рассказать, что осень постепенно набирает силу. Поговорить о

появившихся уже признаках осени. Можно и девочкам, у которых длинные волосы вплести в косы золотые, жёлтые ленты. Воспитатель обязательно это отмечает.

**Диалог 3.** Проводится индивидуально или с группой детей в возрасте от 5 лет. Цель – закрепление сведений о внешнем виде и образе жизни хомяка: тело покрыто мягкой, пушистой, серой шерстью, живёт в норе, питается зерном, заготавливает его на зиму, прячет за щеками и носит в норку на зиму; введение новых и закрепление малоизвестных слов и словосочетаний: колоски, обмолачивать зерно, норка, кладовая; воспитание эмоциональной отзывчивости на явления природы.

Введение в благоприятную социальную ситуацию. Взрослый показывает колосок (если нет натурального объекта, картинка или видео). Вопросы: Что это? Приходилось ли вам видеть раньше колос? Где это было? Показать картинку с изображением хомяка, спросить, кто это. Кто видел хомяка раньше? Возможно хомяк есть в группе. Понаблюдать за ним, спросить, почему хомяк прячет корм за щеками. Рассказать, что это домашние хомяки, но есть хомяки, живущие в дикой природе. И там им приходится делать запасы на всю зиму. И вот наблюдая за ними, В.А. Сухомлинский написал рассказ.

Рассказывает миниатюру В.А.Сухомлинского «Как хомяк к зиме готовится».

В глубокой норе живёт серый хомяк. Шуба у него мягкая, пушистая. С утра до вечера трудится хомяк, к зиме готовится. Бежит из норки в поле, ищет колоски, обмолачивает из них зерно, прячет его в рот. За щеками у него есть мешочки для зерна. Принесёт зерно в норку, вышлет из мешочков. Снова бежит в поле. Мало колосочков оставили люди, трудно заготавливать еду хомяку.

Насыпал хомяк зерна полную кладовую. Теперь и зима не страшна.

Актуализация детского опыта. Воспитатель предлагает детям вспомнить, какое сейчас время года. Затем задаёт вопросы: Где живёт хомяк? (в глубокой норе) Какого он цвета? (серый) Какая у него шуба? (мягкая, пушистая) Почему осенью хомяк трудится с утра до вечера? (к зиме готовится) Куда он бежит с утра

из норки? (в поле) Что он там ищет? (колоски) Что он с ними делает? (обмолачивает из них зерно) Куда хомяк прячет зерно? (в рот) Какое приспособление есть у него во рту для зерна? (за щеками у него есть мешочки) Куда он носит в этих мешочках зерно? (в норку) Что делает хомяк, когда высыплет из мешочков зерно? (снова бежит на поле) Почему хомяку трудно заготавливать еду на зиму? (люди оставили мало колосочков) Что это значит? (люди хорошо собрали урожай) Это хорошо или плохо? (для людей - хорошо, для хомяка - плохо). Почему хомяку зима не страшна? (потому что он насыпал полную кладовую зерна). Возможно у кого-то есть дома хомяк. Пусть расскажут, как давно он живёт у них, как появился в доме, чем питается, делает ли он сейчас запасы.

«Открытие». Попытайтесь вместе ответить на вопрос, почему домашние хомяки тоже делают запасы? Что кроме зерна могут есть хомяки? Понаблюдать за ними. Если нет натурального объекта, то посмотреть видео.

Интеграция «открытий» в повседневную жизнь детей: В повседневной жизни предложить детям нарисовать колоски. Спросить, что нарисовал ребёнок? Если в группе (или дома) живёт хомяк предложить ребятам по очереди наблюдать за ним, а затем всем рассказать, что интересного заметили в его поведении.

Осмысление содержания миниатюры в новой ситуации. Если ребята выезжают с родителями на выходные в сельскую местность, попросить собрать колоски в поле для изготовления осеннего экибана.

**Диалог 4.** Проводится индивидуально или с группой детей в возрасте от 5 лет. Цель – закрепление сведений о признаках осени: стынет земля, вода, птицы летят в тёплые края; введение новых и закрепление редко употребляемых слов и словосочетаний: молочные туманы, стынет земля, остывает вода, холодеет небо, тёплые края, коростель, ласточка, путешествует; воспитание любознательности, наблюдательности.

Введение в благоприятную социальную ситуацию. Взрослый спрашивает, каких птиц знают дети, затем показывает картинки с изображением птиц: ласточки, коростеля, спрашивает детей: Кто знает, как называются эти птицы?

Если дети не знают, взрослый даёт название и спрашивает: Кто из вас видел этих птиц? Где это было? С кем ты был в это время? Говорит, что ласточек можно встретить чаще, чем коростеля. Коростель – маленькая луговая птица.

Рассказать миниатюру В.А. Сухомлинского «Коростель и Ласточка».

Наступила осень. Клубятся молочные туманы. Стынет земля. Остывает вода. Холодеет синее небо. Летит в тёплые края Ласточка. Отстала от ласточкиного клина и догоняет. Села отдыхать в лугах. Видит ласточка: идёт лугами Коростель. Потихоньку путешествует, не спешит.

Спрашивает Ласточка:

- Куда это ты идёшь, Коростель?

- В тёплые края, - отвечает птица.

Не поверила Ласточка. Прилетела в тёплые края. Через неделю и Коростель пришёл.

- Не удивляйся, Ласточка, - говорит Коростель. – Я день и ночь шёл.

Актуализация детского опыта. Что произошло с наступлением осени? Показать видео с изображением клубящихся туманов. Почему стынет земля, остывает вода, холодеет небо? (потому что понижается температура) Как ведёт себя человек в этих условиях? (надевает тёплую одежду, включает отопление в помещении) Как ведут себя птицы осенью? (летят в тёплые края) Кто из вас видел улетающих в тёплые края птиц? Как они летят? (клином) Что значит клином? (вожак летит впереди – это острое клина, он самый сильный, а за ним летят остальные птицы – показать картинку. Что произошло с Ласточкой во время полёта в теплые края? (она отстала от ласточкиного клина и догоняла его) Как она оказалась в лугах? (села отдыхать) Что она увидела? (идёт лугами Коростель) Кто такой коростель? (луговая птица) Что он делал в лугах? (путешествовал) Как он шел? (не спеша) Куда он шел? (в тёплые края) Почему Ласточка не поверила Коростелю? (он шёл не спеша) Через какое время после Ласточки появился Коростель в тёплых краях? (через неделю) Почему Ласточка удивилась? (она летела, а он шёл) Что сказал Коростель? (я день и ночь шёл)

«Открытие». Вместе с детьми и родителями найти информацию: какие птицы улетают в тёплые края? Куда и какие птицы улетают из нашего края? Каким образом передвигаются разные птицы в тёплые края? Найденную информацию можно подкрепить картинками, видео (для общего просмотра их можно отправить по электронной почте или принести на флешке в дошкольную организацию).

Интеграция «открытий» в повседневную жизнь детей: предложить ребятам рассказать о своих «открытиях». Понаблюдать с детьми на прогулке в разное время суток, если доведётся, за перелётом птиц, пожелать доброго пути, благополучного перелёта, выразить надежду на встречу весной. Предложить ребятам выстроиться клином и помахать рукой птицам.

Осмысление содержания миниатюры в новой ситуации. Предложить родителям с детьми при наличии условий в выходные дни изобразить любым из средств перелёт птиц в тёплые края. Попросить родителей в ближайшие дни неоднократно наблюдать и заводить с детьми разговор о том, что происходит с птицами (ведут себя беспокойно, собираются в стаи, летят клином). Обратить внимание, в какую часть суток это происходит (утро, день, вечер). Организовать выставку «Птицы улетают».