

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

К 100-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ ЛЮДМИЛЫ ИВАНОВНЫ НОВИКОВОЙ

Самодостаточность практики, так же как и убежденность в собственной непогрешимости, когда наука, теория, философские смыслы остаются нетронутыми, когда талант и открытия прошлых времен оказываются совершенно оторванными от реальной жизни, тогда любители, так и не став профессионалами, изобретают велосипеды, идут по скучной дороге традиционного примитивизма, не понимая сути случайных дел, но гордо и уверенно сообщая всем, что мы и без всякой теории работаем на благо детей и школы. А то, что результаты воспитания плохи или их просто нет, что все невероятные усилия разбиваются о скалы родительского и детского безразличия, что великие мысли великих людей, вместо того, чтобы помогать в работе, оказываются отринутыми или не понятыми – это не наша вина, а вина посторонних и потусторонних сил. Сколько удивительно светлых, талантливых и полезных для совестливого и честного педагога, открытий таится в трудах ученых, и в этом небольшом ряду особенно выделяются труды Людмилы Ивановны Новиковой, создателя и инициатора научной школы, придавшей воспитанию смысл науки и внесшей в теорию и практику воспитания множество полезных и важных мыслей, идей и технологий, породивших целостную теорию воспитания. Вот почему редакция журнала «ЗДВ» предлагает педагогам драгоценные отрывки из трудов Л.И. Новиковой, которые были опубликованы в книге «Педагогика воспитания».

НОВИКОВА Л.И.,
Академик РАО

ПЕДАГОГИКА ВОСПИТАНИЯ: избранные педагогические труды

ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Детский коллектив, возникнув в рамках заданной педагогами организационной структуры, непрерывно меняется, поскольку меняются в процессе своего развития дети, образующие коллектив. В связи этим изменяется и характер воздействия коллектива на личность.

Развитие коллектива – сложный и противоречивый процесс. Основные параметры, характеризующие коллектив как субъект воспитания, как правило, развиваются неравномерно, вследствие чего в рамках его формальной структуры могут образовываться корпорации, диффузные группы и другие общности, социально-психологические характеристики которых неадекватны педагогической модели коллектива. Естественно, что при этом коллектив многое теряет в своих воспитательных свойствах. Эффективность управления процессом развития детского коллектива зависит от того, в какой мере исследованы его закономерности и насколько удачно вычленены основные стадии и этапы, через которые коллектив должен пройти под руководством педагогов, развиваясь нормально.

Процесс развития коллектива является одним из важнейших объектов исследований в области педагогики. Наибольший вклад в его характеристику внес А.С. Макаренко, сформулировавший закон жизни коллектива (движение – форма жизни коллектива, остановка – форма его смерти), принцип перспективных линий, вычленивший основные этапы его развития. Эти положения были развиты и уточнены представителями разных наук – философии, психологии и педагогики.

В философии процесс развития коллектива рассматривается как развитие социального организма, основные критерии и параметры которого – целеустремленность, сплоченность, эффективность деятельности (В.Г. Иванов).

В социальной психологии он характеризуется как процесс развития социально-психологической общности с такими параметрами, как нравственная направленность, организационное и психологическое единство, подготовленность к той или иной деятельности (Л.И. Уманский); ценностно-ориентационное единство, коллективистическая конкордантность, референтность коллектива в глазах его членов (А.В. Петровский).

В педагогике существует несколько подходов к вычленению стадий развития детского коллектива¹.

Эти подходы являются закономерными для решения тех задач, которые ставили использовавшие их исследователи. Мы исходя из характеристики детского коллектива как инструмента воспитания вычленили три его стадии: становления, или первоначального сплочения; использования в качестве инструмента массового воспитания; использования в качестве инструмента индивидуального развития каждого из его членов.

На *первой стадии* коллектив выступает, прежде всего, как цель воспитательных усилий педагогов, стремящихся ту или иную «организационную единицу» (класс, кружок, пионерскую дружину, школу и т.д.) превратить в коллектив, в такую социально-психологическую общность, где отношения и воздействия детей опосредуются содержанием их совместной деятельности, ее целями, задачами, ценностями, где существует достаточно высокая степень совпадения оценок детей по отношению значимым для коллектива объектам, когда развивающийся коллектив в целом становится референтным для большинства его членов (А.В. Петровский).

В практике о наступлении такого состояния обычно судят по действительности организационной структуры, увлеченности детей совместной деятельностью, их реакциям на нарушения отдельными ребятами установившихся норм коллективной жизни, традициям поведения, развитости внешних связей коллектива.

Процесс перехода функционирующей в рамках организационной структуры социально-психологической общности из состояния номинального коллектива, или «группы-конгломерата», в «группу-ассоциацию», а затем в «группу-кооперацию», которую и следует, по утверждению Л.И. Уманского², рассматривать в качестве коллектива, – процесс длительный.

Начало его – нулевая точка в развитии коллектива. По сути дела, коллектива в это время нет, а есть упомянутая выше «организационная единица». Она не обладает субъектными свойствами до тех пор, пока в ее рамках не сложилась социально-психологическая структура. В рамках формальной структуры лишь начинают складываться те межличностные связи и отношения, которые приводят к образованию неформальных групп эмоционально-психологического характера. В это время дети как члены формирующегося коллектива переживают состояние первоначальной адаптации. Оно характеризуется общим эмоциональным напряжением, вызываемым, главным образом, недостатком информации у каждого или большинства членов о законах, нормах, требованиях рождающегося коллектива, о его членах, о сво-

¹ См.: В.М. Галузинский. Развитие детского коллектива. – Киев, 1966; М.Г. Казакина. Процесс формирования нравственных идеалов и методы его исследования // Нравственное воспитание школьников в коллективе. – Л., 1970; Б.Т. Лихачев. Теория коммунистического воспитания. – М., 1974; Е.В. Лялина. Развитие детского коллектива // «Советская педагогика». – 1964. – №1.

² См.: Л.И. Уманский. Некоторые социально-психологические критерии общественной активности группы школьников как коллектива // Ребенок в системе коллективных отношений.

ем возможном положении в коллективе. Поэтому складывающиеся в коллективе группы пока неустойчивы и не связаны между собой.

Организуемая педагогами совместная деятельность детей по реализации поставленной цели не только приводит к возникновению объединяющей их сетки деловых отношений, но и усиливает процесс свободного общения, так как ребята начинают узнавать «кто есть кто». В результате межличностные внутригрупповые отношения избирательного характера становятся более определенными и прочными. Это приводит к консолидации образующихся малых групп, которые стремятся самоопределиться в коллективе, занять в нем определенную позицию. Процесс дифференциации групп происходит в соответствии с их направленностью, возможностями и потребностями реализовать себя в тех видах деятельности, в которые включен коллектив. В результате между группами нередко возникают противоречия, являющиеся следствием несогласованных притязаний, разных ценностных установок, норм, мотивов поведения. В рамках формальной структуры коллектива возникает социально-психологическая общность типа группы-ассоциации. Дети в этот период испытывают на себе двойное влияние (и нередко противоречивое) ценностей, норм, установок развивающегося коллектива и той группы, к которой они принадлежат.

Противоречия между группами преодолеваются, если перед коллективом поставлена увлекательная для всех групп перспектива, если обогащается содержание той деятельности детей, в которую вовлекаются все группы.

В результате группы получают возможность более полно удовлетворять свои интересы, занять адекватные их притязаниям и возможностям места в коллективе. Усиливающиеся контакты групп между собой, их связь с коллективом приводят к тому, что группы начинают осознавать себя как часть целого – коллектива. Таким образом, процесс дифференциации групп и стабилизации их положения в коллективе приводит к укреплению официальной структуры коллектива в целом.

Развивающаяся под влиянием деловых связей и отношений неформальная структура коллектива в это время оказывает особенно заметное влияние на структуру формальную, так как малые группы, занимая определенное положение в системе деловых отношений, играют значительную роль в жизни и деятельности коллектива. В этот период выкристаллизовывается действенный актив, который при поддержке педагогов становится способным управлять рядом процессов коллективной жизни, предъявлять требования от имени коллектива.

Для *второй стадии* характерны стабилизация неформальной структуры коллектива за счет самоопределения групп и продолжающегося под воздействием педагогов развития формальной структуры, развитие системы внешних связей делового характера. В это время коллектив выступает как целостное явление уже за счет не только своей формальной, но и неформальной структуры, так как в нем начинают действовать механизмы самоорганизации и саморегуляции.

В этот период коллектив переживает морально-волевое напряжение, связанное с сознательным стремлением всех его членов (независимо от групповой принадлежности) к реализации коллективных целей. Он становится способным требовать от своих членов определенных норм поведения, причем эти требования неуклонно расширяются.

Таким образом, на второй стадии развития детский коллектив выступает уже как инструмент целенаправленного формирования определенных качеств личности у всех входящих в него ребят. Неформальная структура его становится более устойчивой, поле морально-интеллектуального напряжения – относительно стабильным.

На этом этапе основная цель педагогов – в максимальной степени использовать возможности детского коллектива в реализации тех воспитательных функций, ради которых этот коллектив создается. Продолжая укреплять детский коллектив за счет совершенствования его формальной структуры, педагоги создают условия для оптимизации его неформальной структуры. Она начинает приобретать черты дифференцированного единства. Входящие в нее группы, взаимодействуя между собой и с коллективом на базе совместной деятельности и общения, как детерминированного ею, так и свободного, становятся носителями коллективных ценностей. Границы товарищеских групп теряют четкие очертания, так как между всеми детьми интенсивно формируются коллективистические отношения. Зато в рамках товарищеских групп и помимо их выделяются микрогруппы дружеского типа. Они играют значительную роль в духовном взаимообогащении детей и в формировании их нравственного облика, дополняют то влияние, которое дети испытывают под воздействием коллективистических отношений, объединяющих их как членов широкой общности – коллектива в целом. Теперь у педагогов появляется реальная возможность через изменения в формальной структуре корректировать характер неофициальных отношений детей.

Меняется в это время и характер внешних связей и отношений коллектива. Если раньше эти связи помогали главным образом консолидации детей в рамках заданной формальной структуры, в формировании самосознания «мы – коллектив», то сейчас они несут иную воспитательную нагрузку: на их основе детский коллектив осознает не только свою целостность, но и принадлежность к более широкому коллективу учреждения, обществу в целом. У детей формируется осознание коллектива как ячейки общества. Отрицательные влияния окружающей микросреды, будучи воспринятыми через призму коллективного сознания, вызывают критическое отношение коллектива, сопротивляющегося дурным влияниям. Вместе с тем все хорошее, что идет от внешней среды в коллектив через составляющих его ребят, вызывает интерес всех, ведет к взаимообогащению.

По мере того как коллектив превращается во все более действенный инструмент воспитания по отношению ко всем своим членам, в нем создаются объективные условия для индивидуального развития каждого ребенка, т.е. он вступает в *третью стадию* своего развития.

При наличии общей атмосферы доброжелательности по отношению к каждому члену коллектива, высокого уровня требовательности, социальных ожиданий, стимулирующих раскрытие положительных сторон личности, коллектив становится важнейшим фактором, побуждающим детей к самовоспитанию. Коллектив направляет этот процесс, и ребенок в своих попытках самосовершенствования встречает его поддержку. Практически только теперь коллектив достигает высокого уровня своего развития как субъект воспитания, только теперь становится возможным целенаправленно использовать его для индивидуального развития каждого ребенка. В это время его возможности реализуются, с одной стороны, путем продолжающегося совершенствования коллектива как инструмента массового воспитания, с другой – путем воздействия на процессы развития отдельных детей.

Таким образом, на первой стадии детский коллектив выступает преимущественно как цель и объект воспитательных воздействий взрослых. Свои функции как инструмента воспитания он реализует главным образом лишь по отношению к отдельным детям.

На второй стадии он используется педагогами как фактор приобщения всех детей к общественной культуре, расширения их социального опыта, обуславливающего формирование социалистической направленности как интегративной черты личности.

На третьей стадии своего развития коллектив используется педагогами в целях корректировки социального опыта и развития творческой индивидуальности каждого отдельного ребенка.

В это время у педагогов появляется реальная возможность сделать объектом специальной заботы и внимания каждого из входящих в коллектив детей, каждому обеспечить благоприятное для его индивидуального развития место в коллективе.

Вычленение в едином процессе управления трех стадий в значительной степени условно, ибо, создавая детский коллектив, организуя его жизнедеятельность, педагог одновременно регулирует возникающие в среде детей отношения, определяющие эффективность коллектива в качестве инструмента воспитания всех и каждого ребенка в отдельности. И вместе с тем здесь существует определенная последовательность: нельзя управлять коллективом, предварительно не создав его; нельзя эффективно использовать коллектив в целях всестороннего развития каждого из его членов, если в этом коллективе не сложились благоприятные условия, свидетельствующие о том, что коллектив достиг второй стадии своего развития.

Другими словами, на каждой из трех стадий развития ученического коллектива характер управления им со стороны воспитателей будет различным.

Стадии развития коллектива в целом и входящих в него первичных коллективов могут и не совпадать. Например, в развитом, сплоченном коллективе школы, проявляющем заботу о воспитании каждого из своих членов, могут быть классные коллективы, находящиеся в процессе первоначального сплочения. С другой стороны, и в неорганизованном, несплочен-

ном коллективе может быть первичный коллектив, обладающий признаками высокого развития. Естественно, что в таких случаях возникают противоречия, преодолевая которые, коллектив продвигается вперед в своем развитии, достигая более высокого его уровня.

В процессе функционирования коллектива противоречия могут возникнуть: между коллективом и отдельными детьми или группами детей, опережающими в своем развитии требования коллектива или, наоборот, отстающими от этих требований; между перспективами, стоящими перед коллективом, и перспективными устремлениями отдельных детей; между нормами поведения коллектива и стихийно сложившимися в детской среде; между отдельными группами детей с различными ценностными ориентациями.

Анализ противоречий, возникающих в детском коллективе, показывает, что одни из них появляются в связи с развитием коллектива (перспективы сменяют одна другую, официальная и неофициальная структуры развиваются неравномерно, дети, вырастая, ищут новые основания для своего самоутверждения в коллективе, коллектив предъявляет все более высокие требования к своим членам), другие – как следствие изменившегося состава коллектива (меняется баланс сложившихся отношений), третьи – по вине взрослых (чрезмерно либеральный стиль отношений с неразвитым детским коллективом или авторитарный – с коллективом сложившимся, резкое изменение стиля отношений с детьми, неправильная оценка состояния коллектива, сложившихся в нем групп, положения отдельных школьников в системе неофициальных отношений и т.д.).

Если противоречие не удастся предотвратить вовремя, оно перерастает в конфликт. В зрелом коллективе конфликты нередко преодолеваются самими детьми с минимальным вмешательством педагога. В неразвитом коллективе или в корпоративном объединении преодоление конфликтов требует чрезвычайно тонкого педагогического вмешательства, без которого детский коллектив может деградировать в своем развитии.

Развиваясь как субъект воспитания, детский коллектив переживает ряд различных нравственно-психологических состояний, отражающих удовлетворенность детей сложившимися в нем отношениями, деятельностью, теми целями, на которые она направлена. Эти состояния отражают основные социальные потребности, характерные для большинства ребят¹.

При благоприятных условиях детский коллектив продолжает оказывать влияние на своих членов и после того, как они покинули школу. Выпускники, являясь носителями ценностей воспитавшего их коллектива, стремятся не только внести их в жизнь новых для них коллективов, но и сохранить объединявшую их ранее сетку коллективных отношений, так как последняя «на расстоянии» осознается ими как значительная ценность.

¹ См.: *О.С. Газман. К вопросу об изучении психологического состояния детского коллектива // Ребенок в системе коллективных отношений.*

Развитие детского коллектива, переход его от этапа к этапу – не стихийный, а управляемый процесс. Эффективность его зависит от знания педагогами детского коллектива, правильных прогнозов его развития, воспитательных воздействий, адекватных как реальному, так и прогнозируемому состоянию коллектива.

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА УПРАВЛЕНИЯ УЧЕНИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ

Общая характеристика процесса управления

Воспитательная эффективность ученического коллектива, его роль в решении стоящих перед школой задач, характер влияния на учащихся в конечном итоге зависят от деятельности воспитателей: учителей, вожатых, шефов, – направленной на сплочение ученического коллектива и рациональное использование его возможностей в процессе воспитания школьников. Важнейшими принципами научной организации такой деятельности являются общие принципы управления социальными объектами и процессами.

Управление ученическим коллективом включает управление процессами его интеграции, повседневного функционирования, связанного с поддержанием стабильности некоторых его характеристик, адаптации к окружающим условиям жизни, рационального использования в качестве инструмента целенаправленного воспитания входящих в коллектив детей.

В управлении ученическим коллективом существует три разных уровня. Условно их можно обозначить как социально-педагогический, организационно-педагогический, психолого-педагогический.

На *социально-педагогическом уровне* управление ученическими коллективами осуществляется в масштабе всего общества или отдельных его регионов как опосредованно – через педагогические коллективы учебно-воспитательных учреждений, так и непосредственно – через средства массовой коммуникации (телевидение, радио, молодежную прессу) и отдельные акции, каждая из которых рассчитана на участие в ней той иной категории детей. Основная его функция – создание условий, благоприятных для реализации двух других уровней управления.

На *организационно-педагогическом уровне* управление ученическим коллективом школы реализуется как непосредственно (через изменение структуры коллектива, организацию его деятельности и систему межколлективных связей и отношений), так и опосредованно (через органы ученического самоуправления). Основные его функции – превращение совокупности первичных объединений детей в единый коллектив школы, включение его в систему внешних связей и отношений, создание в нем условий, благоприятных для развития самостоятельной творческой деятельности первичных коллективов, детского самоуправления.

На *психолого-педагогическом уровне* управления первичным детским коллективом воспитатель (классный руководитель, вожатый, руководитель кружка) выступает не только в роли педагога – организатора жизни школьников. Он корректирует отношения, складывающиеся в их среде, влияние ученического коллектива на развитие отдельных детей.

На этом уровне создаются условия, максимально благоприятные для индивидуального развития в коллективе каждого школьника.

Названные уровни управления выступают как иерархизированное единство, так как на каждом предшествующем уровне формулируются цели и задачи, являющиеся исходными по отношению к тем, которые вырабатываются на последующем уровне.

Управление ученическим коллективом осуществляется через изменение организационной структуры коллектива, рациональную организацию деятельности детей, регулирование их общения, корректировку отношений, складывающихся в коллективе¹.

Управляя коллективом через изменение его структуры, педагоги определяют на каждом новом этапе его развития сетку первичных коллективов, намечают систему деловых связей между ними, органы ученического самоуправления, социальные роли и позиции, которые реализуются детьми в первичных коллективах. При этом структура школьного ученического коллектива не может быть произвольной. Она определяется его функциями по отношению к детям и меняется в процессе его развития, с переходом от стадии к стадии, с изменением стоящих перед ним задач. С развитием коллектива организационная структура неизбежно усложняется, так как более многогранной становится его деятельность, более разветвленными – его внутренние и внешние связи.

Четкая организационная структура – важнейшее условие правильного функционирования ученического коллектива. Она делает видимыми, зримыми взаимоотношения детей, распределение сил и группировок, зарождающиеся конфликты. В процессе совершенствования структуры создаются объективные возможности для проникновения педагогов «в глубь» ученического коллектива, для рационального вмешательства в сферу его неофициальных отношений.

Педагоги, организуя жизнь детей в коллективе в рамках той или иной заданной организационной структуры, включают их в самую разнообразную по своему содержанию и формам совместную деятельность, в процессе которой дети осваивают окружающий мир и вступают в общение друг с другом. Образующаяся в процессе их общения система деловых связей и отношений становится основой интеграции коллектива как социально-психологической общности.

¹ См.: А.Т. Куракин, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова. Идеи управления и повышение эффективности воспитательного процесса // Проблемы теории воспитания. – Ч. I. – М., 1974.

По мере развития коллектива создаются условия для самостоятельности, в процессе которой дети осуществляют многие функции самостоятельно. Самостоятельность – важнейшее условие перехода к самоуправлению – разумно осуществляемой самими детьми деятельности, включающей постановку цели, планирование, способы реализации плана, организацию учета и контроля. При этом роль самоуправления в коллективе не остается неизменной. Если на первой стадии органы ученического самоуправления выступают главным образом в качестве помощников взрослых, то на второй они многое делают сами при консультативной помощи учителей. На третьей стадии органы самоуправления стремятся, с одной стороны, включить всех ребят в деятельность через наиболее благоприятные для них роли, с другой – побудить их к самовоспитанию.

В педагогической науке сложилась теоретически обоснованная и проверенная многолетним опытом методика сплочения и воспитания детских коллективов через организацию совместной деятельности детей. Основы ее, как уже отмечалось, были заложены А.С. Макаренко. В дальнейшем целый ряд исследователей развивал отдельные ее положения и конкретизировал их применительно к различным типам коллективов.

Управление коллективом через организацию соответствующей деятельности связано с регулированием общения детей, так как любая коллективно организованная деятельность предполагает общение ее участников. Однако помимо функционального, детерминированного условиями деятельности существует и свободное общение. Оно осуществляется в контактах детей друг с другом и окружающими и представляет собой относительно самостоятельный фактор в их жизни¹. В силу этого организация и регулирование общения школьников – один из путей педагогического управления им и как объектом, и как инструментом воспитания. В первом случае общение выступает как один из видов деятельности ученического коллектива. Во втором – управление по отношению к конкретному ребенку становится возможным, когда он является не только объектом, но и субъектом общения. Управление через корректировку общения невозможно, если школьник изолирован в системе личных взаимоотношений. Корректировка общения осуществляется сугубо специфическими средствами, так как педагоги имеют дело с социальной самоорганизацией и саморегуляцией, к которым неприменимы прямые нормативные управленческие действия. Задача педагогов – зная функции общения в регуляции социального поведения детей, определить границы и средства управления им.

Воспитательные функции общения связаны с накоплением детьми социального опыта и формированием их самосознания. Однако не всякое общение способствует обогащению социального опыта школьников и правильному осознанию ими себя. В силу этого управление коллективом осуществляется не только через организацию социально полезного общения

¹ См.: А.В. Мудрик. Общение как объект педагогического исследования // Проблемы общения и воспитание. – Ч. I. – Тарту, 1974.

детей, но и через корректировку общения, которое складывается между ними стихийно. Такая корректировка осуществляется, прежде всего, косвенно, путем изменения содержания и организации коллективной общественно значимой деятельности школьников. Однако возможно и прямое вмешательство в сферу их общения через изменение структуры самого общения. Оно используется в том случае, если требуется преодолеть необщительность ребенка, помочь найти свое место в сфере общения новичку, изменить круг общения отдельных членов коллектива, активизировать общение отдельных ребят с взрослыми и т.д.

Чтобы эффективно управлять процессом возникновения и развития коллективных отношений, стимулировать и приглушать или искоренять другие, надо знать, как и в чем они выражаются в разных по своему характеру, деятельности и сплоченности коллективах.

Важнейший рычаг управления отношениями детей в коллективе – личный пример взрослых. Стиль отношений взрослых между собой и с детьми во многом определяет характер отношений в детской среде. В связи с этим отношения в педагогическом коллективе, отношения взрослых (в первую очередь педагогов) к детям должны быть объектом особого внимания со стороны руководства школы.

Один из путей корректировки складывающихся в коллективе отношений – предъявление к детям единых педагогических требований. Требование при правильной его инструментровке является актом доверия к ребенку, проявлением свойственного советской педагогике оптимизма. Однако требование, будучи абсолютизированным в качестве метода управления ученическим коллективом, неизбежно приводит к авторитаризму, к диссонансу между формальной и неформальной структурой коллектива, к утрате коллективом его воспитательных свойств. Наряду с требованием в корректировке коллективных отношений могут использоваться различные методы стимулирования (одобрение, похвала, поощрение), помогающие «закрепить» сложившиеся в коллективе положительные отношения.

Важнейшую роль в процессе корректировки коллективных отношений играет общественное мнение ученического коллектива. Участвуя в процессе его формирования, педагог имеет возможность влиять на отношения в коллективе. Обращая внимание на достоинства или недостатки отдельных детей, включая их в ситуации, дающие возможность показать себя в выгодном свете, педагог может вызвать соответствующее эмоциональное отношение к ним коллектива.

Исследования польских педагогов (А. Левин и др.)¹ показали, что в корректировке отношений ученического коллектива к отдельным школьникам успешно может быть использована коллективная оценка поведения каждого школьника: его общественной активности, культуры общения, личной культуры. Естественно, что такая оценка целесообразна и эффективна, главным образом, в уже сложившемся коллективе.

¹ См.: А. Левин. Поведение учащихся и воздействие на него // Проблемы теории воспитания. – Ч. I.

Корректировка отношений отдельных детей с коллективом – не разовый акт, так как непрерывно меняются и дети, и отношения. Не существует и стандартного, раз навсегда заданного набора форм, методов и приемов такой корректировки. Выбор приемов и их эффективность зависят от опыта педагога, знания им детей, умения вникать в их отношения.

Процесс управления детским коллективом включает три этапа. *Первый этап* связан с осмыслением диктуемых обществом целей воспитания, переводом их в конкретные задачи управления данным коллективом и разработкой адекватной этим задачам программы воспитания коллектива. *Второй этап* – реализация разработанной программы с помощью системы педагогических воздействий. *Третий* – подведение итогов, сопоставление полученных в процессе их анализа данных с планируемыми, прогнозирование процесса дальнейшего развития коллектива. На этом кончается один цикл управления и начинается новый, для которого полученные в конце предшествующего цикла данные о состоянии коллектива и перспективах его развития являются исходными.

В зависимости от сложности задач и продолжительности сроков, необходимых для их реализации, управление ученическим коллективом может носить стратегический, оперативный и тактический характер.

Стратегическое управление связано с разработкой и реализацией перспективных планов социального развития коллектива, намечающих основные направления его деятельности и важнейшие пути воздействия на входящих в коллектив детей. Стратегическое управление предполагает наличие у педагогов достаточно четкой идеальной модели коллектива и программ индивидуального развития входящих в него школьников.

Под идеальной моделью коллектива в данном случае мы понимаем совокупность прогностических представлений педагогов о вверенном им ученическом коллективе. Такая модель складывается на основании общих представлений о детском коллективе, его воспитательных функциях и данных о состоянии и возможностях конкретного коллектива. С учетом воспитательных задач, представлений о перспективах развития коллектива и данных о его реальном состоянии и должен строиться план его социального развития, охватывающий определенный промежуток времени (по отношению к ученическим коллективам школы – школьному и классным – он, как правило, рассчитан на несколько лет).

В рамках и на основе стратегического управления осуществляется оперативное и тактическое управление.

Оперативное управление, как правило, охватывает учебный год. Начало его тесно связано с осмыслением задач и разработкой планов воспитательной работы школы и классов на основе «Примерного содержания воспитания школьников». Планы развития школьного и классных коллективов входят в соответствующие планы учебно-воспитательной работы. В соответствии с ними реализуются педагогические воздействия на коллектив, на тех или иных детей через систему запланированных мероприятий, каж-

дое из которых включает массовое, коллективное и индивидуальное воздействия.

Тактическое управление детским коллективом осуществляется в рамках оперативного. Оно связано с созданием педагогами «воспитывающих» ситуаций в жизни коллектива и вмешательством в ситуации, стихийно в нем возникающие.

Организуя жизнедеятельность коллектива в соответствии с планом, педагоги намечают те ситуации, в которые будут включены дети. Каждая из них затем потребует особой педагогической инструментовки с учетом того положения в коллективе, которое сложилось к моменту ее использования. Кроме того, в жизни детского коллектива возникают ситуации, не предусмотренные педагогами. Породить их могут поступки отдельных детей, воспитательные воздействия взрослых, события, поразившие воображение школьников, выходящие за рамки допустимого поведения. С одними из них коллектив справляется самостоятельно, но другие требуют вмешательства педагогов. Эффективность тактического управления в этом случае зависит не только от теоретической и методической вооруженности педагога, от его психологической грамотности, умения «схватить ситуацию», но и от его изобретательности в выборе наиболее эффективных форм воздействия на детей, быстроты реакции на создавшуюся ситуацию, т.е. от его педагогического мастерства.

Управление ученическим коллективом осуществляется как два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса: 1) сбора информации об ученическом коллективе, входящих в него школьниках, влияющих на коллектив факторах и 2) организации адекватных состоянию коллектива воздействий, имеющих целью совершенствовать сам коллектив и оптимизировать влияние его на личность каждого школьника.

Анализ этих двух процессов как взаимосвязанных и взаимообусловленных, но в то же время относительно самостоятельных показал, что оптимизация процесса управления ученическим коллективом школы в целом связана с решением таких проблем, как информационное обеспечение процесса управления и интеграция педагогических воздействий на детский коллектив.

Учить самоуправлению

Управление, как известно, включает: анализ сложившейся ситуации, выдвижение целей, планирование деятельности по их реализации, организацию этой деятельности, подведение итогов, внесение необходимых коррективов. Самоуправление также включает все эти процессы, только авторами, организаторами и исполнителями их являются сами школьники. Дети делают все это, используя тот опыт, который у них уже сложился. Но этот опыт обычно ничтожно мал. Значит, надо научить ребят, а уж затем давать им мандат на самоуправление.

Но можно ли научить школьников самоуправлению, не включая их в самоуправление? Очевидно, нельзя. Как бы мы ни убеждали их, что они в

школе хозяева, и как бы ни показывали им, как это здорово получается у старших товарищей, самосознание хозяев школы мы у них не воспитаем, пока не дадим им реальную власть самостоятельно решать проблемы школьной жизни. Но давать им эту власть, если они не умеют ею пользоваться, бессмысленно: получится всего лишь игра в самоуправление. Ребята чутко уловили это, окрестив действовавшее в школах последних лет самоуправление как «диктатуру учителей, прикрытую флагом демократии».

В одних школах пытаются преодолеть это противоречие, создавая органы ученического самоуправления – учком, различные штабы, то есть облакая ребят такой властью, которой они сразу разумно распорядиться не могут. Помогая им в выполнении тех функций, ради которых создан данный орган, взрослые надеются: ребята приобретут необходимый опыт и станут более самостоятельными. Собственно говоря, на это и рассчитано повсеместное введение учкома.

Одна школа готова к реализации этих функций хорошо, сразу учком будет действенным. Другая не очень готова – ничего, постепенно ребята приобретут необходимые навыки. Третьей же вообще не до учкома. И два-то органа – комитет комсомола и совет дружины – неизвестно как вывести из состояния летаргии. Ну что же, надо учить актив. Так в настоящее время и действует большинство школ: создаются выборные органы, образуется номинальный актив, его обучают. Вроде бы, все в порядке, но есть в таком подходе два существенных изъяна.

Первый связан с тем, что опыт самоуправления и специальные умения приобретают избранные активисты, а не все ребята. Но ведь навыками самоуправления надо владеть всем. Иначе вместо диктатуры педагогов возникнет диктатура ребят – выбранных активистов.

Второй – школьники, не имеющие опыта самоуправления, получают власть. В ее реализации они вынуждены ориентироваться на педагогов, на их опыт. Это превращается в привычку, от которой уже трудно избавиться. В результате образуется «самоуправление под диктовку».

Возможно и такое разрешение проблемы: учить ребят навыкам самоуправления еще в, так сказать, досамоуправленческий период, учить не избранных активистов, а всех. Навыки самоуправления нужны всем, а не только тем, кто, как обычно бывает, с начальных классов и до окончания школы пребывает в «активе». Такое обучение осуществляется через включение в дела, требующие коллективных усилий. В процессе их осуществления у школьников могут быть сформированы управленческие навыки коллективного проектирования, коллективной организации выполнения намеченного плана, коллективного анализа результатов. При этом ребята включены в деятельность по решению той или иной актуальной для коллектива проблемы. Для них главное – решить эту проблему. Для педагогов же главное – дать им необходимые навыки самоуправления. (Именно при таком подходе реализуется сформулированный А.С. Макаренко принцип параллельного действия.)

Ребятам могут быть предложены для обсуждения альтернативные варианты решения проблем, можно предложить продумать и собственные варианты. Возникают споры, обсуждения на различных уровнях. В итоге формируется общее мнение. Таким образом, достигается первая задача: ребята учатся коллективно планировать.

Правда, так можно поступить в классе, в кружке. А как быть с коллективом школы? Ну что ж, можно собрать «большой совет» – совет учителей и актива, включающий членов всех функционирующих органов, представителей классов, просто желающих. Они не весь коллектив, но они приходят на совет с рекомендациями, принятыми в классах, кружках, группах. «Мы обсудили и пришли к выводу...» Это уже проявление самоуправления. Иногда и на самом собрании целесообразно дать время на обсуждение по группам. Они могут быть сформированы по самым разным признакам: «Что думают мальчишки?», «А девочки?», «Каково мнение малышей?», «Обсудим это предложение по рядам» и т.п.

Навыки самоуправления формируются в процессе не только выработки коллективных суждений, но и организации коллективных дел. И опять-таки должна быть ориентировка на малые группы. Каждая группа получает задание, разрабатывает план, расставляет силы, организует сам процесс, контролирует его, подводит предварительные итоги и докладывает коллективу. При этом, естественно, появляются лидеры, задающие тон в обсуждении задания, показывающие образцы в его реализации. Анализ результатов тоже требует определенных навыков. Ребятам нередко кажется, что или «все хорошо», или «все плохо». Надо научить их всестороннему анализу, а для этого вместе с ними выработать схему оценки: практические результаты, количество участников, их настроение, отношение к деятельности, взаимоотношения, возникшие в процессе работы, чему научились, что новое узнали о деле, друг о друге.

Сформировать навыки оценивания едва ли не труднее, чем проектирования и организации. Как научить детей видеть сделанное и достигнутое ими, в том числе и свой собственный рост? Если в проектировании и реализации планов главную роль играют малые группы, то в оценке проделанного важно мнение каждого, не искаженное конформизмом. У каждого оно должно складываться независимо от мнения товарищей, «начальников», выражать собственное отношение. Индивидуальные мнения не суммируются. В результате обсуждения одно из них (или несколько дополняющих друг друга) становится общим, принимается всеми, становится общественным мнением коллектива.

Учить ребят самостоятельно подводить итоги, оценивать результаты – значит учить их выявлять индивидуальные мнения, коллективно анализировать их, вырабатывать общественное мнение. Для выявления индивидуальных мнений, как известно, существует большой ассортимент методик.

Итак, учить самоуправлению – значит создавать коллективную перспективу и планировать пути ее реализации. Это значит учить организовыв-

вать совместную деятельность, адекватную планам. Это значит учить каждого оценивать результаты этой деятельности и вырабатывать общую оценку. Это значит учить ребят видеть в каждом товарище личность, которая по-своему реагирует на действительность, имеет свои индивидуальные вкусы и потребности и рассчитывает на внимательное и бережное отношение. Это значит учить ребят ощущать те отношения, которые сложились или складываются в окружающей их среде, чутко реагировать на эти отношения, стремиться к их гармонизации.

Для решения этих задач с успехом может быть использована ролевая игра. При этом следует отличать игру в самоуправление от игры в самоуправлении.

Типичным примером первой является День дублера, или День самоуправления в школе, когда ребята реализуют роли директора, завучей, вожатого, учителей. От этого они не становятся ни учителями, ни вожатыми, но приобретают определенные знания о школе как едином организме, некоторые навыки решения возникающих в ее жизни проблем. Когда они столкнутся с ними в дальнейшем, в процессе истинного самоуправления, а не игры, им пригодятся полученные знания и навыки.

Применение игры в самоуправлении – иное. Тут цель – не обучение, а решение той или иной проблемы в жизни коллектива через включение ребят в ролевую игру.

Вспоминается случай. В 60-е годы Ю.С. Бродский был назначен директором свердловской школы-интерната для трудных. Трудные были поистине трудными. Их нельзя было взять ни требованиями, ни уговорами, ни предоставлением прав. Юрий Степанович «взял» их игрой. В школе была объявлена Корчагинская республика. Республика их увлекла, жизнь в интернате наладилась.

Всем известны игровые приемы, использовавшиеся в опыте А.С. Макаренко: его рапорты, салюты, дежурства у знамени, знаменитая «середина». Менее известен опыт С.М. Ривеса, Ф.Ф. Брюховецкого, В.А. Караковского. А ведь у них россыпь игровых приемов, делающих самоуправление увлекательным.

Кратко охарактеризуем с позиций поставленной проблемы основные компоненты школьной воспитательной системы исходя из принятой аналогии.

Задачи и содержание школьного воспитания. Это основополагающий концептуальный блок школьной воспитательной системы. Основные его элементы определяются для школ извне на уровне государственной воспитательной системы (через общие цели и принципы воспитания, обязательные для каждой отдельной школы как государственного учебно-воспитательного учреждения). Конкретизация общей цели воспитания находит свое выражение в задачах, определяющих содержание работы конкретной школы. Эти задачи, однако, нельзя считать независимыми друг от друга. Реализация каждой из них связана с приобщением школьников к определенному уровню общественной культуры (материальной, интеллек-

туальной, нравственной, эстетической, физической), с развитием творческой индивидуальности каждого ребенка, выявлением его задатков и созданием условий для его развития. Эти задачи обусловлены, с одной стороны, особенностями общественного бытия, требования которого к уровню развития личности неуклонно повышаются, а с другой – потребностями самой личности в саморазвитии и самореализации. Они-то и определяют содержание воспитания применительно к каждой возрастной ступени.

Комплексный (системный) подход в воспитании предусматривает реализацию относительно самостоятельных задач во взаимосвязи: необходимо, чтобы, приобретая в процессе целенаправленного воспитания знания, умения и навыки в различных сферах общественной культуры, каждый ребенок формировался как личность, гуманистически направленная, чуткая и внимательная к другим людям, чтобы развивалась творческая индивидуальность ребенка в процессе самореализации его творческих способностей и задатков в общественно полезной деятельности.

Субъект воспитания. В школе, как и на производстве, огромную роль играет человеческий фактор, выступающий в роли субъекта труда. Специфика объекта воспитания и характер воспитательных задач определяют структуру субъекта воспитания и его роль в воспитательном процессе школы. В настоящее время эта структура является достаточно сложной и имеет тенденцию к дальнейшему усложнению. В нее входят: учителя, объединенные в педагогический коллектив школы, непосредственно участвующий в воспитательном процессе и управляющий им с помощью различного рода воздействий; функционирующие в рамках школы общешкольный и первичные ученические коллективы, влияющие на процесс развития своих членов и целенаправленно используемые педагогами в качестве инструментов воспитания; каждый отдельный ребенок, не только являющийся субъектом собственного развития, но и влияющий как на коллектив сверстников, так и на педагогов, и на воспитательные акции.

Материальная база воспитания. Наличие минимальной материальной базы – одно из условий функционирования школы как воспитательной системы. Вместе с тем материальная база – не только условие, но и важнейший компонент системы, обуславливающий ее эффективность.

Материальная база воспитания одновременно и уже, и шире по сравнению с материальной базой школы. Материальная база школы – это здания, классные помещения, парты, минимум наглядных пособий. Частично этот арсенал используется и для достижения целей воспитания. Вместе с тем материальная база воспитания превосходит материальную базу школы в том отношении, что в воспитательном процессе используются благоприятные возможности ближайшего окружения – внешкольных объектов, учреждений культуры, шефствующего производственного предприятия и др. Однако в силу того, что функционирование школы и окружающих ее учреждений строится на различных логических основаниях, материальная база воспитания той или иной школы, как правило, не является системным образованием. Превращению ее в системное образование, к которому уместно

применение комплексного подхода, мешают не только материальные трудности, но и неразработанность самой модели оптимальной материальной базы воспитания.

При разработке оптимальных моделей (с учетом типа школы и особенностей окружающей ее среды) материальной базы воспитания необходимо учитывать, что эффективность воспитательного процесса зависит не только от поражающих воображение помещений и самых современных технических средств, но и от активного участия самих педагогов и школьников в создании, совершенствовании и рациональном использовании такой базы, от стремления детей приобретать разносторонние знания, умения и навыки, от удовлетворения и развития индивидуальных интересов и творческих задатков учащихся.

Воспитательный процесс. Основой воспитательного процесса является совместная деятельность воспитателей и детей по реализации стоящих перед школой задач. Таким образом, воспитательный процесс отличается от аналогичного производственного тем, что он включает деятельность тех, кто его организует, и тех, на кого он направлен (детей и объединяющие их общности). В воспитательном процессе определяющей является деятельность педагогов. Будучи аналогом производственной деятельности на предприятии, воспитательная деятельность педагогов принципиально отличается многофункциональностью.

Воспитывая детей в школе, в довольно специфической обстановке, где основной труд – учение, а возможности свободного общения ограничены, где существует множество фиксированных и нефиксированных правил поведения, мы ни на минуту не должны забывать о том, что целью является также подготовка учащихся к самостоятельной жизни в обществе. Решать эту задачу школа должна в активном взаимодействии с окружающей средой. Направления такого взаимодействия определяются самой природой школы как государственного учебно-воспитательного учреждения.

Эффективность воспитательного процесса непосредственно зависит от способов его организации. Именно в организации самого процесса кроются наибольшие возможности его совершенствования, ибо от этого зависят: оптимальное использование материальной базы, которой располагает школа, возможностей окружающей школу среды; действенность используемых стимулов, развитие инициативы и активности школьников.

Управление. Организация воспитательного процесса, его регулировка и корректировка – одна из важнейших функций педагогического управления. В ее реализации особенно уместно и целесообразно использование комплексного подхода.

Дискретный и неоднородный по своему характеру процесс педагогических воздействий извне должен (по идее) стимулировать непрерывный и по возможности равномерный процесс социального развития школьников, усвоения ими определенных культурных ценностей, формирования социально ценных качеств. Действительно, ведь ребенок «перерабатывает» все то, что он видит, слышит, ощущает, не только в моменты непосредственно-

го восприятия, но и позднее, когда готовит уроки, размышляет об увиденном или услышанном, приходит к тем или иным выводам в спорах со сверстниками.

Управлять этим процессом так же, как, например, процессом воздействия на школьников, невозможно. Здесь общая идея сводится к тому, что целенаправленный, организованный школой процесс воспитания, дискретный по своему характеру, должен стимулировать непрерывный внутренний процесс воспитания личности (причем в заданном направлении), приобщения ее к социальным ценностям общества, формирования у нее социально ценных качеств.

Анализ воспитательного процесса, организуемого в условиях современных передовых школ и опыта крупнейших педагогов прошлого, дает основание вычленить в качестве системообразующих следующие формы организации воспитательного процесса: комплекс воспитательных воздействий, воспитательный центр, воспитывающая ситуация.

Остановимся коротко на каждом из них.

Воспитательные комплексы. Наиболее распространенная форма интеграции воспитательных воздействий – те ключевые дела, которые, по замыслу руководителей и педагогических коллективов школ, являются опорными мероприятиями общешкольного плана. Комплексы воспитательных воздействий – это яркие по своей общественной значимости и эмоциональному звучанию события школьной жизни, воздействующие на сознание и чувства детей, надолго остающиеся в их памяти.

Можно, но не всегда нужно проводить каждое школьное мероприятие как комплекс воспитательных воздействий. Чтобы определить, в каком из запланированных мероприятий следует реализовать комплексный подход в организации воспитательного процесса, необходимо, в первую очередь, проанализировать условия (внешние и внутренние), в которых функционирует данная школа. Именно от того, какие из мероприятий организуются школой как комплексы воспитательных воздействий, зависят ее своеобразие и особенности системы воспитания, реализуемой ею.

В практике школ существует три типа комплексов воспитательных воздействий. Один из них связан с подведением итогов работы школ по отдельным показателям, второй – с проведением узловых мероприятий из цикла обязательной программы школы (ключевые дела школы), третий – с организацией всей жизнедеятельности школьников на коротком временном интервале в соответствии с разработанной при их же участии моделью (лагерный сбор).

Комплексов воспитательных воздействий не должно быть ни слишком мало (иначе жизнь детей будет «бледной», скучной), ни слишком много (иначе произойдет перенасыщение однотипными мероприятиями и утратится чувство новизны). Таким образом, не только содержание и форма организации комплексов, но и их количество, и время проведения могут стать объектом педагогического творчества.

Воспитательные центры. Если воспитательный комплекс – форма интеграции воспитательных воздействий во времени, то воспитательный центр – это способ концентрации их в пространстве. Создание воспитательного центра предполагает наличие не только определенной материальной базы (хорошо оборудованных кабинетов, школьной мастерской, спортивного комплекса и т.д.), но и соответствующей организации воспитательного процесса, наличие людей, способных организовать такой процесс. На базе воспитательных центров осуществляется различная по своему содержанию и воспитательным функциям деятельность школьников, связанная с приобщением их к различным аспектам общественной культуры, ориентированная на индивидуальные интересы и творческие задатки детей.

В то же время воспитательные центры – база межвозрастных общений школьников. Это обстоятельство делает их незаменимыми факторами развития общешкольного коллектива, его поступательного движения вперед, ибо именно здесь, в непосредственном общении и совместной деятельности учащихся старших и младших классов осуществляется процесс передачи традиций от одного поколения школьников к другому.

Воспитательные центры, как правило, играют связующую роль между школой и окружающей средой. В организации их деятельности могут принимать участие представители общественности (шефы, родители). В качестве примера деятельности таких центров можно привести опыт Сахновской сельской школы (директор А.А. Захаренко). В школе функционирует несколько таких центров. Наиболее значимый из них – школьный краеведческий музей, расположенный в построенном силами учащихся, учителей и родителей двухэтажном здании, вмещающем сотни экспонатов. С музеем связана активная деятельность значительного количества учащихся средних и старших классов. Оранжерея, обсерватория, школьные мастерские – тоже воспитательные центры, ибо с ними связана воспитывающая деятельность учащихся. При этом воспитательные центры школы в Сахновке превратились в воспитательные центры села: зрелища в школьном дворе привлекают внимание жителей поселка; на строительстве нового здания школы работают члены семей учащихся; лекции в планетарии посещают жители села и т.д.

Воспитывающие ситуации. Эта форма интеграции воздействий может быть использована с целью изменения ценностных ориентаций коллектива, изменения статуса в нем отдельных первичных коллективов, групп или школьников, корректировки процессов общения, протекающих в детской среде, изменения поведения «трудного» подростка и т.д.

Обычно воспитывающие ситуации организуются педагогом специально, чтобы дать возможность ребенку, группе или первичному коллективу в благоприятных условиях показать себя в глазах товарищей в наиболее выигрышном свете. Иногда это достигается с помощью персональных или групповых поручений, в выполнении которых заинтересован коллектив. Порой этого оказывается мало, и педагог вынужден вводить в жизнь коллектива тот или иной вид деятельности, организовывать специальное мероприя-

тие, дающее простор для самовыражения и самоутверждения его подопечных. Вместе с тем важно и в жизни не пропустить естественно возникающие ситуации высокого эмоционального звучания и включать их в жизнь детского коллектива или, наоборот, в них детский коллектив. Конечно, все это требует глубокого проникновения в сферу педагогики отношений, требует серьезной психологической вооруженности и большого профессионального мастерства.

Интеграция воспитательных воздействий на детей с помощью воспитывающих ситуаций относится к методу параллельного действия (А.С. Макаренко). Моделирование и реализация воспитывающих ситуаций – сфера специальной деятельности педагогов. Дети же воспринимают подобного рода ситуации как обычные формы организации их жизнедеятельности, а не как специальные приемы воздействия на них.

Таким образом, подход к школе как к воспитательной системе может обеспечить интеграцию всех вышеперечисленных процессов, которые в настоящее время выявлены в практике школ, зафиксированы и охарактеризованы в сфере научного знания. Естественно, что по мере накопления наших знаний о воспитательной системе и входящих в нее компонентах глубина теоретического осмысления вопроса, а вместе с тем и его практическая направленность будут возрастать.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ОБЩИННОГО ТИПА КАК ФАКТОР ГУМАНИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ¹

- Формирование гуманного человека – homo qumanus – важнейшая задача современной практической педагогики: слишком много в мире накопилось жестокости, льется кровь, калечатся и умирают ни в чем не повинные люди. На решение этой задачи, очевидно, должны быть направлены усилия и семьи, и школы, и церкви, и самых разнообразных социальных институтов общества, так или иначе связанных с детством. Их общая цель, как и цель всего общества в целом, – создание единого социального пространства, приобщающего подрастающее поколение к выработанным веками общечеловеческим гуманистическим ценностям.
- В современных условиях особую роль в формировании «человека гуманного» призвана сыграть массовая школа, охватывающая подавляющее большинство детей независимо от доходов и морального облика их родителей, от их вероисповедания и партийной принадлежности, ибо только в массовой школе могут быть созданы условия, благоприятные для включения всех обучающихся в ней детей в гуманные от-

¹ Впервые опубликовано в виде статьи в кн.: Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей. Международная научно-практическая конференция. Москва, 19–22 апреля 1993 г.: Тезисы докладов и выступлений. В 2 ч. – Ч.1 / Отв. ред. Л.И. Новикова – М., 1993.

ношения со сверстниками, старшими и малышами, условия, компенсирующие недостаток гуманизма во многих семьях и в окружающей школу социальной среде.

- К сожалению, далеко не в каждой школе (как у нас, так и за рубежом) существует гуманная атмосфера, побуждающая ребят к восприятию человека как высшей ценности, формирующая у них эмпатию, стремление к добротворчеству, чуткое, внимательное отношение к младшим, к родителям, к педагогам. Причин этому несколько.

Многие педагоги и особенно организаторы народного образования смотрят на школу как на учреждение преимущественно образовательное. Ее функция, считают они, – дать знания, сформировать навыки, развить творческое мышление, т.е. сформировать в ребенке человека думающего и созидającego. Что же касается нравственного воспитания вообще и воспитания гуманизма в частности, то эта задача, по их мнению, должна решаться усилиями родителей, церкви, социальных педагогов, а в школе – в рамках классов, их кураторами (наставниками, классными руководителями или освобожденными воспитателями). В тех же школах, где необходимость гуманистического воспитания осознана педагогическими коллективами, реализуется она главным образом за счет отдельных акций преимущественно вербального характера (бесед, собраний, дискуссий), влияющих на сознание, чувства ребят, но не дающих им опыта гуманного поведения.

Неуклонно расширяющаяся в рамках учебного процесса дифференциация детей по их одаренности, способностям ведет, как правило, к дисбалансу межличностных отношений, к их дегуманизации. Установка на единые требования в воспитании, положенная в основу деятельности многих школ, приводит зачастую к унификации процессов личностного развития различных детей, к нивелировке их как личностей, дегуманизации отношений между ними.

Акцент на идее свободного воспитания (уже имевший место в прошлом) также не дает сколько-нибудь положительных результатов в сфере формирования гуманизма: выдвинутые в качестве альтернативы педагогике требований идеи свободного воспитания ведут к дезинтеграции воспитательного процесса, к анархии в жизни ребят, что отнюдь не способствует гуманизации их отношений (кто-то проявляет эту свободу за счет других, кто-то не может ее проявить в силу робости или повышенной требовательности к себе и т.д.).

- Важнейшим условием целенаправленного формирования в школе личности ребенка как *homo sapiens* является создание в ней гуманистической воспитательной системы, системы, целью, объектом, субъектом и результатом формирования которой является личность ребенка, развивающегося не только как человек разумный, созидающий, играющий, общественный, но и как человек гуманный. Такая система – результат совместных усилий педагогов, школьников и их родителей.

Воспитательная система школы – это комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных блоков: целеполагания, деятельности и общения,

интегрированного субъекта, отношений, лежащих в основе его интеграции и управления им. Развиваясь, она укрепляется за счет складывающихся традиций и вводимых в жизнь ребят новшеств, совершенствования образа и повышения качества их жизни, освоения окружающей школу среды.

Для того чтобы воспитательная система была гуманистической и порождала гуманные отношения между детьми и взрослыми, цели должны быть связаны с освоением общечеловеческих ценностей, деятельность – иметь характер коллективно организованного социального творчества, а освоенная среда – расширять сферу социально ценной деятельности.

- В реальной педагогической деятельности функционируют школы с разными воспитательными системами гуманистического характера. Сейчас пока нет научно обоснованной типологии таких систем, хотя в литературе описаны системы разных типов, каждый из которых отражает особенности социального заказа, поставленного школе, состава учащихся и педагогов, творческие замыслы организаторов. Школы с различными воспитательными системами по-разному влияют на процесс формирования гуманистических отношений в школьном коллективе. Наиболее эффективными являются воспитательные системы общинного типа.

Не всякая гуманистическая система – непременно система общинного типа. Общиной она является тогда, когда:

- педагоги, дети и их родители образуют общину (коллектив, сотрудничество) взаимосвязанных в совместной деятельности и взаимозаинтересованных в ее результатах индивидов;
 - среди проектируемых и реализуемых целей преобладают цели, связанные с лучшим будущим общины, с укреплением ее внутренних и внешних связей, обеспечивающих это будущее;
 - отношения детей и взрослых в общине приближаются по своему характеру к отношениям, свойственным хорошей семье; и дети, и взрослые, идентифицируя себя с общиной, реализуют свое творческое «Я» в деятельности, полезной общине;
 - община, в свою очередь, заинтересована в творческом самовыражении своих членов, что учитывается при подборе коллективных творческих дел на перспективу.
- Создание систем общинного типа возможно; об этом свидетельствует мировой опыт, с которым связаны имена Ривеса и Шульмана, Сороки-Росинского и Шацкого, Брюховецкого и Сухомлинского, Караковского и Захаренко, Кольберга и Френе, Глассера и Штайнера и др.

О наличии ее в той или иной современной массовой школе свидетельствуют: ориентировка не только взрослых, но и детей на общечеловеческие ценности в процессах целеполагания и реализации целей, опора на теорию воспитательного коллектива в формировании общности, объединяющей детей и взрослых; воплощение идей коммунарской методики в организации жизни детей, опора на игру как метод организации детской жизни; использование воспитывающих ситуаций в корректировке отношений детей, детей и

взрослых; опора на амбивалентный подход в организации и совершенствовании воспитательного процесса; отсутствие «хронических неудачников» в ученическом коллективе.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ШКОЛЬНЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ¹ ВОСПИТАНИЕ И ВОСПИТАННОСТЬ

Воспитание – как известно, категория не только педагогическая. Используется это понятие и в сфере других наук (в психологии, социологии, философии). Трактовка воспитания неоднозначна, хотя всюду оно рассматривается как целенаправленное влияние субъекта на объект. В педагогике таким объектом является подрастающее поколение, а субъектом – различные категории взрослых, специально для этого предназначенные. Раскрывается и трактуется категория воспитания далеко не однозначно даже в рамках одной науки (в данном случае педагогики), что во многом зависит от социального заказа общества, состояния детства, теоретической и методической вооруженности воспитателей, а также от тех традиций общества, которые сложились в этой сфере и во многом характеризуют облик как воспитателей, так и воспитуемых. В силу этого с течением времени меняется парадигма воспитания, т.е. совокупность тех идей и представлений о воспитании, которые более или менее целостно характеризуют как его настоящее, так и тенденции его дальнейшего развития.

Можно сказать, что парадигма воспитания в сфере как практического опыта, так и научного поиска, направляющего этот опыт, менялась за последнее время неоднократно.

Мы, ссылаясь то на К.Д. Ушинского, то на В.О. Ключевского, то на Н.К. Крупскую, то на А.С. Макаренко, рассматривали воспитание как категорию, особо значимую для педагогики отечественной. Обращение к ней породило такие понятия, как всестороннее развитие личности, воспитательная работа, воспитательное мероприятие, ученический коллектив, патриотическое, идейно-политическое, нравственное воспитание, воспитывающее обучение и т.д., но наиболее часто использовались такие понятия, как всестороннее развитие личности, нравственное воспитание и воспитательная работа.

Так было. Но с течением времени смысл этих понятий постепенно утрачивался. «Всестороннее развитие»: все стороны личности. А какие? Сколько сторон у личности? «Нравственное воспитание». А ведь через беседы, с помощью которых оно осуществлялось (да и сейчас осуществляется во время классных часов), истинно нравственным человека не сделаешь. «Воспитательная работа». Осуществляемая с помощью набора

¹ Впервые опубликовано в виде глав в кн.: *В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. Воспитание? Воспитание... Воспитание!* – Изд. 2-е – М., 2000.

«мероприятий», какими бы распрекрасными они ни были и как бы регулярно ни проводились, чаще всего она давала эффект «галочки в отчете». И т.д.

Определенный этап в развитии теории и практики воспитания был связан с идеей системности в его организации и с опорой на коллектив в качестве системообразующего фактора. «Система воспитательной работы в школе», «воспитательный коллектив школы» в практике воспитания стали наиболее употребительными понятиями. Что же касается «личностного развития ребенка» под их влиянием, то параметры такого развития мы сводили к трем основным: социалистическая направленность, гуманизм и творческая индивидуальность. Фактически эти понятия оставались ключевыми до начала перестроечного периода, затронувшего и школу, и поставили под вопрос ее воспитательные функции.

Начало перестройки ознаменовалось тем, что понятие воспитания вообще исчезло из документов по народному образованию. Его заменило понятие «образование», включающее в качестве одного из компонентов и воспитание. В тех школах, где в силу традиций продолжали заниматься воспитанием, стали активно использовать идею «коллективных творческих дел» (КТД). В некоторых из этих школ на КТД стали смотреть как на панацею от всех бед. Появилось множество методических разработок с описанием самых разнообразных творческих дел. Их читали, переписывали сценарии и по сценариям проводили сами дела в своих школах.

Однако люди, творчески работающие в сфере воспитания (как практики, так и ученые), используя и накопившийся позитивный опыт прошлого, и зарубежный опыт, и те идеи, которые родились в последние годы в сфере социального познания (синергетика, антропология, акмеология, герменевтика), фактически уже исходили из новой парадигмы воспитания, ключевыми словами которой стали «воспитательная система», «воспитательное пространство», «педагог-воспитатель», «педагогическая поддержка», «самостроительство». В настоящее время с учетом складывающихся новых воззрений и происходит развитие теории и практики воспитания. Процесс такого развития чрезвычайно противоречив. В нем соседствуют и старые, и новые подходы к самой категории воспитания. Часто они сосуществуют, а порой и противоречат друг другу. (Такие понятия, например, как «воспитательная система» и «система воспитательной работы» рассматриваются порой как синонимы.) Само же воспитание трактуется по-разному: то как часть образования, то как более широкое понятие, включающее и образование, и т.д. Самое же досадное заключается в том, что старые, отжившие категории подчас бездумно включаются в новую, едва только складывающуюся парадигму воспитания.

Попытаемся рассмотреть категорию воспитания с современных позиций и представить такую его концепцию, на основе которой можно было бы разрабатывать теорию, строить технологии, совершенствовать практику сегодняшнего дня.

Начнем с того, что под воспитанием мы понимали и понимаем управление (мягкое) процессом формирования и развития личности

ребенка за счет создания благоприятных для этого процесса условий (Х.Й. Лийметс). Такие условия пытаются создать и семья, и школа, и общество, и различные его институты. Если в первые годы жизни основным воспитателем ребенка является семья, то позже центр тяжести воспитания переносится в школу. При этом в наше время роль школы в целенаправленном воспитании особенно велика. Но сразу же возникает вопрос: а что в современных условиях школа может и должна дать ребенку как учреждение воспитывающее. И при каких условиях? Начнем с характеристики понятия «воспитанность», т.е. с того, что мы хотим получить в итоге и на что следует ориентироваться в ходе организации целенаправленного воспитания.

Как показывает опыт, в каждом отдельном случае семья, школа, внешкольное учреждение, детская организация стремятся к тому, чтобы не только образовывать детей, то есть дать им то или иное образование, но и к тому, чтобы в той или иной степени воспитать их, развить, то есть сделать их воспитанными. Естественно возникает вопрос: каковы же в наши дни основные параметры того, что мы называем воспитанностью. По-разному можно ответить на этот вопрос. По-разному на него и отвечают и родители, и педагоги разных школ, и ученые, работающие в этой области. Да, может быть, и не нужен он – единый стандартный набор тех свойств и качеств, на формирование которых должны быть направлены специальные усилия семьи, образовательных и воспитательных учреждений? Существовали и существуют различные «наборы» таких «свойств и качеств», рассчитанных на особенности контингента детей и подростков, тех задач, которые стоят перед данной школой. Тем не менее должны, по-видимому, существовать такие параметры воспитанности, ориентируясь на которые каждая современная школа могла бы строить собственную модель.

Основными такими параметрами личностного развития ребенка в настоящее время можно считать ориентацию его на общечеловеческие ценности, интеллигентность, креативность, адаптивность, чувство собственного достоинства, независимость в суждениях и ответственность в поступках, «самостроительство».

Почему именно эти свойства развивающегося человека мы предлагаем считать приоритетными в области воспитания в наше время? Почему именно они, на наш взгляд, призваны играть роль основных показателей воспитанности?

Общечеловеческие ценности – это то, на что надо ориентировать детей с самого раннего возраста. Ребенок – прежде всего житель планеты Земля, выходящий все более осознанно в космическое пространство. Он член мирового сообщества, гражданин своей страны, труженик, ученик своей школы, член своей семьи и сам будущий семьянин.

Вариант системы тех общечеловеческих ценностей, на которые следует ориентировать школьников, разработан (В.А. Каракровский). Степень их освоения школьниками и может быть, на наш взгляд, важнейшим показателем их воспитанности.

Одним из показателей воспитанности человека (а в современных условиях особенно) является его интеллигентность. Интеллигентами не рождаются, этот процесс требует больших усилий как воспитателей, так и самой личности. Качество это сложное и многослойное, но выражается оно, прежде всего, в уважительном отношении к людям.

Значимой чертой личности ребенка является и его креативность («творчество»). Развивая у ребенка такие качества, как исполнительность, ответственность за свои слова, свои поступки, свое дело, мы не должны забывать о том, что он – не автомат, не только исполнитель воли взрослых, но и фантазер, творец, создатель нового (пусть сначала нового только для себя самого и своих близких). У разных детей их творческое начало проявляется по-разному, и прежде всего, в процессе реализации их фантазий. Иногда эти попытки оказываются удачными, тогда ребенок чувствует себя творцом, иногда – нет, тогда он пробует себя в чем-то другом и в этом другом пытается достичь успеха, внеся в него что-то свое, новое. Это творческое начало в ребенке надо угадать и помочь ему развить в себе, ибо оно может ввести его в мир будущей профессии или стать его хобби.

Важнейшим показателем воспитанности подрастающего человека (да и не только подрастающего) в наши дни является его адаптивность, способность приспосабливаться к окружающему миру, многообразному и изменчивому, к окружающей среде.

Адаптивность в той или иной мере свойственна любому подрастающему человеку. Но она не дана ему раз и навсегда. Способность к адаптации развивается под влиянием как взрослых, так и самих детей: через «погружение» детей в те или иные жизненные ситуации, через включение их в выбор тех или иных адаптационных стратегий, связанных с предстоящими в их жизни событиями (А.В. Мудрик).

Среди основных свойств развивающейся личности должны быть и независимость, свобода в суждениях, мнениях, свобода в поступках, но в сочетании с ответственностью за них. Ребенок с первых шагов жизни склонен к такой самостоятельности и пытается утвердить себя, свою независимость среди окружающих. Требуя от него послушания, мы нередко теряем чувство меры и лишаем его самостоятельности. Конечно, самостоятельный, свободный от бесчисленных запретов ребенок вовсе не должен превращаться в непослушного, свободного от каких бы то ни было норм и правил человеческого общежития. Свобода должна выступать в тандеме с ответственностью, и не только за себя, свои поступки, но и за коллектив, свою школу, свою малую родину.

Ответственность, таким образом, как черта личности также является показателем воспитанности.

Важнейшей характеристикой развивающейся личности, показателем ее воспитанности является ее «самость» – способность к самопознанию, самооценке, самопроектированию и самореализации.

Стать личностью и развиваться как личность можно не только под влиянием других (родителей, педагогов, сверстников), под влиянием

внешних воздействий, но и в результате собственных целенаправленных усилий.

Мы привели характеристики личностных качеств, которые, на наш взгляд, должны лежать в основе целеполагания, на формирование которых должно быть направлено воспитание как процесс целенаправленный. Это общие контуры тех свойств, на формирование и развитие которых должно быть сориентировано воспитание.

При этом неизбежно возникает вопрос: почему же в число этих качеств, весьма важных для развивающегося в современных условиях человека, мы не включили, например, такие, как национальное самосознание, предприимчивость, забота о ближнем, качества лидера и т.п. Нет их, с одной стороны, по той причине, что «нельзя объять необъятное», а с другой – потому, что некоторые из тех свойств и качеств, которые могут оказаться необходимыми современному человеку в его будущей взрослой жизни, нерационально культивировать с детства. Так, вряд ли целесообразно с малого возраста культивировать у детей предприимчивость. Повторяем: перечисленные нами важнейшие, на наш взгляд, показатели воспитанности личности отнюдь не являются показателями эффективности реального воспитательного процесса. Просто их надо иметь в виду, приступая к его организации.

Когда говорят о личности в контексте воспитательной школьной системы гуманистического типа, то подразумевают, как правило, личность школьника и рассматривают ее, прежде всего, в качестве цели функционирования такой системы, считая, что ради нее она и создается, что на развитие личностных качеств ребенка она должна быть направлена и в конечном счете должна обеспечивать развитие личности растущего человека. Это, казалось бы, бесспорное утверждение вызывает такие вопросы. Только ли как цель надо рассматривать личность в контексте воспитательной системы гуманистического типа? Только ли личность школьника играет существенную роль в становлении и развитии воспитательной системы школы?

В педагогике – на практике и в теории – мы встречаемся с утверждениями типа: «В рамках воспитательной системы школы формируется как личность не только ученик, но и учитель»; «Личность ребенка должна выступать в воспитательном процессе школы в качестве субъекта воспитания»; «Ученик в воспитательном процессе школы, к сожалению, чаще всего выступает в качестве объекта педагогических воздействий». Значит, личность не только ученика, но и учителя находится под воздействием воспитательной системы школы, а ученик выступает в качестве не только ее цели, но и субъекта ее становления и развития. Разрозненные утверждения такого типа заставляют задуматься о роли и месте личности в воспитательной системе школы, но они, к сожалению, не дают ответа на поставленные вопросы. А ответить на них необходимо, ибо без таких ответов трудно судить о воспитательной системе школы как педагогической категории, трудно использовать возможности воспитательной системы в целенаправленном процессе воспитания.

Однако пока еще нет такой целостной работы, которая раскрывала бы роль и место личности ребенка в рамках системы. А коль скоро нет целостной концепции, трудно, если не сказать – невозможно, целенаправленно и эффективно использовать специально созданную с этой целью воспитательную систему. Мало ведь декларировать предназначение воспитательной системы школы для личностного развития детей, важно показать ее место в воспитательном процессе, возможности и механизмы влияния ее на личность с учетом своеобразия последствий.

Рассмотрим понятие личности в контексте воспитательной системы школы и ответим на поставленные вначале вопросы.

В самом общем виде наш ответ на первый из поставленных вопросов таков: да, ребенок – цель любой воспитательной системы гуманистического типа, иначе она не была бы гуманистической. Но это значит, что личность ребенка является и результатом ее функционирования, и показателем эффективности.

Сам же ребенок в рамках воспитательной системы реализует функции и объекта, и субъекта воспитания. Объекта потому, что целенаправленные воспитательные влияния педагогов на детей, реализуемые через личный пример и слово педагога, через включение детей в разные виды деятельности, организацию общения, корректировку их отношений, ставят ребенка в положение объекта педагогических влияний. Но ребенок – и субъект их, так как, во-первых, от него самого как личности во многом зависит эмоциональное восприятие этих влияний, реакция на них, сопротивление одним педагогическим воздействиям и принятие других. Во-вторых, он сам – источник влияния на других: сверстников и педагогов. В целом же процесс его личностного развития в рамках воспитательной системы школы и под ее воздействием зависит от меры и характера его субъектности в этом процессе.

Итак, ребенок – цель, объект и субъект воспитательной системы школы, ее результат и показатель эффективности. Таков, видимо, ответ на первый вопрос.

Вместе с тем утверждение, что личность школьника – цель воспитательной системы школы, не так уж бесспорно, хотя ни один педагог, ратующий за гуманистическую воспитательную систему, не будет возражать против того, что она создается и совершенствуется ради ребенка. На деле же в качестве цели нередко выступают мероприятия, ключевые дела, события, при хорошей организации которых якобы ребенок развивается как личность. Ссылаются при этом на деятельностный подход в воспитании, с помощью которого можно преодолеть все недостатки вербального воспитания.

В иных случаях (правда, значительно реже) в качестве цели выступают взаимоотношения детей и педагогов. Гуманизируя их, превращая в отношения сотрудничества, мы якобы создаем условия, необходимые (но достаточные ли?) для личностного развития школьников, условия, побуждающие их к саморазвитию.

Кто-то пытается рассматривать в качестве цели не саму личность, а реализуемые ею роли: хороший ученик, хороший семьянин, хороший труженик, хороший товарищ, хороший гражданин.

Все это, разумеется, надо: нужны интересные творческие дела, побуждающие детей к саморазвитию, нужны гуманистические отношения между педагогами и воспитанниками, нужны определенные модели поведения в рамках той или иной роли, реализуя которые школьники приобретали бы определенный социальный опыт как базу своего дальнейшего развития. Но цели ли это? Не превращаем ли мы средства и условия в цели?

Остается открытым вопрос: а как быть с педагогом? Ведь он тоже личность и обладает как личность не только общими чертами с другими педагогами-профессионалами, но и индивидуальностью, своим темпераментом, особенностями восприятия, ценностными ориентациями. Он что – тоже цель, объект, субъект, результат воспитательной системы и показатель ее продуктивности?

В значительной мере так оно, видимо, и есть.

Трудно себе представить, что в создании и развитии воспитательной системы школы в одинаковой мере активно участвует весь педагогический коллектив. Как правило, есть активное ядро единомышленников – авторов проекта создаваемой системы или сочувствующих им. Остальные могут оказаться равнодушными или даже противниками инноваций. Естественно, что в таком случае они превращаются в своеобразную «цель», ибо перед создателями системы возникает задача склонить их на свою сторону, включить в деятельность по созданию и развитию системы. Участвуя в управлении процессом развития воспитательной системы, педагоги, как и школьники, являются как субъектом, так и объектом этого процесса, хотя, конечно же, их «субъектность» и «объектность» несколько иные, чем у школьников. Результатом функционирования системы является изменившаяся личность педагога, вобравшая в себя ценности системы. Естественно, что и показателем эффективности системы является тот воспитательный потенциал педагогов, который сложился в процессе предшествующего развития и является залогом успешности ее последующего развития.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ШКОЛЫ: ЧТО ЭТО ТАКОЕ

В современном интенсивно меняющемся мире, хотим мы этого или нет, неуклонно проявляются две диалектически связанные тенденции – интеграция и дифференциация. В результате этого возникают разного рода противоречия. Распадаются, например, целостные образования; в то же время разрозненные явления, действия, процессы интегрируются в целостные, глобальные феномены, различного рода системы. Тенденции эти свойственны и педагогической действительности, и под воздействием их

формируется и развивается современный человек и как индивидуальность, и как определенный тип личности. В педагогической действительности они проявляются как при целенаправленном воспитании, так и в стихийно протекающих процессах социализации. Отсутствие понимания подобных явлений приводит к тому зыбкому состоянию, которое в настоящее время характерно для педагогики.

Одним из феноменов современной педагогической действительности, порождаемых этим противоречием, и являются воспитательные системы, как декларируемые, так и реально существующие. Они становятся объектами пристального внимания ученых и практиков. Прежде всего, это авторские системы школ педагогов-новаторов.

Авторские системы – явление не столь уж частое. Во многих случаях в педагогической печати речь шла и сейчас еще идет не о них, а об административных системах, то есть системах, задаваемых сверху, создаваемых в массовом опыте на основе спущенных сверху директивных указаний (приказов, циркуляров, распоряжений, рекомендаций).

Там, где ставка делалась (да и ныне делается) на спускаемую сверху директиву, творческий поиск учителей чаще всего имеет спорадический характер. Такого типа воспитательные системы, складывающиеся в разных условиях, часто оказываются весьма схожими и отличаются друг от друга лишь деталями. Когда же творческий поиск педагогов оказывается связанным не только с отдельными инновациями, но и с разработкой и реализацией целостной системы по своей творческой программе, нередко возникают противоречия между административными, заданными сверху указаниями и своей – творческой, пусть еще только рождающейся системой. Пытаясь преодолеть эти противоречия, школы нередко утрачивают самобытность, становятся «как все». Либо, пренебрегая канонами, идут собственным путем, создавая творческие, оригинальные системы, что удается далеко не всем и не всегда. И чаще всего бывает так, что новая система, развиваясь как синтез административной и творческой, оказывается носителем как общих для всех систем, так и своих особенных черт.

Любая воспитательная система является единством не только общего и особенного, но и единичного – того специфического, что свойственно конкретному учреждению с данным составом педагогов и школьников, присуще окружающей его среде. Когда же мы говорим о том общем, что присутствует в разных воспитательных системах, функционирующих к тому же в разных условиях, то мы, по сути дела, ведем речь не о реальной системе, а о самом понятии «воспитательная система», об ее исходной теоретической модели.

Это понятие в настоящее время становится все более распространенным, и есть все основания считать, что в ближайшие годы оно станет ключевым в нашей педагогике. Причин этому несколько. Одна из них заключается в том, что ставка значительной части практиков на «чудодейственное средство», на «волшебную палочку», будь то «опорные сигналы», «коммунарская методика», «дидактический театр», «педагогика сотрудничества»,

постепенно терпит поражение, как это уже было с «липецким уплотненным опросом», с «парным методом» и другими панацеями от всех педагогических зол. Не случайно А.С. Макаренко еще на заре новой школы критиковал логику уединенного средства в организации учебно-воспитательного процесса. Не прием, не метод, не способ, какими бы заманчивыми они ни казались, а система является ключевым понятием в педагогике будущего.

Среди понятий – таких как «педагогическая система», «дидактическая система», «система воспитательной работы» – воспитательная система занимает особое место. Это наиболее широкое понятие, которое включает три предыдущих в качестве своих компонентов. А значит, оно и должно стать в педагогике исходным для характеристики всего круга системных понятий, ибо, не познав общего, нельзя понять частное, не натываясь на непознанные общие закономерности.

Учитывая это, рассмотрим само понятие «воспитательная система» как особую педагогическую категорию, связанную с другими категориями, а также определим функции реально существующей воспитательной системы школы в решении педагогических задач, выявим закономерности ее становления и развития, пути и условия ее совершенствования.

Прежде всего, возникает вопрос: «Что же такое воспитание?».

В педагогике есть несколько разных определений этой категории, но нет общепризнанного. В основу нашей концепции принято определение, данное Х.И. Лийметсом, который рассматривал воспитание как целенаправленное управление процессом развития личности. Это определение существенно отличается от распространенного по сей день в педагогике определения воспитания как целенаправленной передачи социального опыта подрастающему поколению, из которого следует, что стержнем проектируемого и реализуемого педагогами воспитательного процесса является обучение – вооружение подрастающего поколения определенными знаниями, умениями и навыками.

Педагоги ставят детей в субъектную позицию, включают их в исследовательский поиск, учат применять полученные знания на практике. Организуя жизнь учащихся вне учебного процесса, они стремятся строить ее на принципах самоуправления, нормы и образцы которого, как правило, задают взрослые. По этой схеме строятся системы, действенность которых обеспечивается сугубо педагогическими средствами. Это педагогические системы.

Если воспитание рассматривать как управление процессом развития личности через создание условий, благоприятных для этого, то воспитательная система выглядит иначе и не сводится к системе педагогической. С одной стороны, это – система психолого-педагогическая, с другой – социально-педагогическая, и влияет она на школьников не только как педагогический фактор (через учителей, уроки, учебники, домашние задания, классные часы), но и как фактор социальный (через включенность в окружающую среду, через те отношения, которые складываются между детьми, педагогами, родителями, шефами; через психологический климат в коллективе,

позволяющий объединять детей и взрослых в рамках данного заведения). Педагогическая система, таким образом, – более узкое понятие, чем воспитательная система, но она костяк воспитательной системы, ее остов.

Под системой же воспитательной работы, как правило, понимают систему взаимосвязанных воспитательных мероприятий (дел, акций), приводящих к поставленной цели. В лучшем случае это подсистема в общей воспитательной системе школы, в худшем – набор мероприятий, проводимых «для галочки», нередко под давлением извне. При многообразии заданий сверху и стремлении обеспечить их выполнение педагоги идут либо на сокращение мероприятий, либо на введение «особых приемов», якобы обеспечивающих решение самых сложных задач. «Комплексный подход», «погружение», «уплотненный опрос», «день самоуправления», «опорные сигналы» – все это лишь приемы, имеющие право на существование, но в контексте такого более широкого понятия, как «воспитательная система».

В педагогике давно уже получило признание понятие «дидактическая система». Как правило, дидактическую систему школы характеризуют через цели в сфере образования, содержание образования, процесс, методы и формы его организации. Естественно, что в процессе образования реализуются и воспитательные цели под влиянием содержания усваиваемого материала, форм и методов включения школьников в образовательный процесс. Другими словами, дидактическая система, если ее рассматривать с позиций воспитания, является подсистемой воспитательной системы. Таким образом, любое учебное заведение выполняет как обучающую, так и воспитательную функцию. Оно призвано вооружать подрастающее поколение определенной системой знаний, умений, навыков, приобщать его к культуре, готовить к самостоятельной общественно значимой деятельности, к продолжению образования. Но не менее важной является и воспитательная функция, связанная с формированием у школьников ценностного отношения к миру, культуре, окружающей среде, с осознанием себя в этом мире, с развитием своего «Я», с нахождением своего места среди других людей. Эта функция не может быть реализована только в процессе обучения. Развивающемуся человеку нужна игра, нужен труд, нужна творческая деятельность в сфере досуга, связанная с удовлетворением и развитием индивидуальных интересов.

Воспитательная система школы имеет сложную структуру. Ее компоненты: цели, выраженные в исходной концепции (то есть совокупности идей, для реализации которых она создается); деятельность, обеспечивающая реализацию целей; субъект деятельности, ее организующий и в ней участвующий; рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъект в некую общность; среда системы, освоенная субъектом, и управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы.

В самом общем виде в процессе создания и развития системы должен решаться ряд задач. Во-первых, это формирование у детей целостной картины мира – целостной и научно обоснованной. Дети многое узнают об

окружающем их мире в семье, в детском саду, в школе, на улице, из теле- и радиопередач, кинофильмов. В итоге у них формируется картина окружающего мира, но картина эта, как правило, мозаичная. Задача школы – дать возможность ребенку представить себе, почувствовать целостную картину мира. На реализацию этой задачи направлены и учебный процесс, и внеклассная работа. Вторая, не менее важная задача – формирование гражданского самосознания, самосознания гражданина, ответственного за судьбу Родины. Третья задача – приобщение детей к общечеловеческим ценностям, формирование у них адекватного этим ценностям поведения. Четвертая – развитие у подрастающего человека креативности, творческого начала как черты личности. И пятая – формирование самосознания, осознания собственного «Я», помощь ребенку в самореализации.

Субъект гуманистической воспитательной системы – это не только педагоги, но и сами дети (в этом одно из главных ее отличий от системы авторитарной, где ребенок выступает преимущественно в качестве объекта воспитания). И педагоги, и дети (с учетом возраста, разумеется) конкретизируют стоящие перед школой цели, переводят их в ранг практических задач и осуществляют в процессе совместной деятельности. Важнейшим условием ее эффективности является объединение детей и взрослых в коллектив – ядро гуманистической воспитательной системы школы.

Создание и развитие системы и сплочение коллектива – два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса. Школьный коллектив при этом следует рассматривать как дифференцированное единство разных по своим функциям первичных объединений детей и взрослых (педагогов, родителей). Достижение такого единства – условие и результат развития воспитательной системы школы.

Не всякая совместная деятельность является системообразующей. Она должна быть творческой и лично значимой.

Деятельность и общение детей, детей и взрослых порождают сетку отношений, которые и в гуманистической системе могут принимать не всегда гуманистический характер. Они-то в первую очередь и определяют воспитательный потенциал системы. Отношения – предмет особой заботы педагогов.

Любая гуманистическая воспитательная система – система открытая: в ее становлении, функционировании, развитии большую роль играет среда, и не только как влияющий фактор, но и как компонент самой системы (в той мере, в какой она освоена).

У нас в стране сложились различные воспитательные системы, привлекающие все большее внимание педагогов. Функционируют они в разных условиях: и в больших городах, и в сельской местности, и в зонах стихийного бедствия. Созданы они усилиями творчески работающих коллективов, возглавляемых педагогами-мастерами. Их опыт стал объектом пристального внимания со стороны многих педагогов-практиков, исследователей, органов народного образования. В настоящее время количество таких систем, играющих роль опытных образцов, растет. Опыт этот, ставший объектом

анализа и размышлений, помогает решать проблему эффективности воспитания.

В настоящее время создание и совершенствование школьных воспитательных систем стало актуально и для наших зарубежных коллег. Опыт школ «со справедливыми сообществами», «школ без неудачников» привлекает все большее внимание педагогов (в том числе и наших). Вновь берутся на вооружение идеи Р. Штайнера, О. Кольберга, Г. Френе, У. Глассера, усиливается интерес к идеям С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Ф.Ф. Брюховецкого, к опыту наших лучших современных школ (В.А. Караковского, А.А. Захаренко, Ю.В. Завельского).

Школьные воспитательные системы гуманистического типа возникают, развиваются, перестраиваются.

Важнейшим аспектом управления развивающейся системой являются укрепление ее структуры на каждом новом витке развития, создание действенных связей между компонентами. Цели должны воплощаться в деятельности, деятельность – вести к определенному типу отношений и т.д. Создание, укрепление и корректировка связей между компонентами системы должны обеспечивать ее целостность.

Но главный критерий эффективности гуманистической воспитательной системы – развитие личности ребенка. Становятся условия развития личности более благоприятными или они ухудшаются – от ответа на этот вопрос зависит оценка правильности избранного пути. Опыт свидетельствует о существовании закономерности: не только авторитарно управляемое развитие воспитательной системы, но и ее «свободный дрейф» неизбежно приводят к ухудшению условий личностного развития детей, к потере человека как цели.

Управление воспитательной системой в силу этого отнюдь не сводится к регулировке ее становления и развития, так как воспитательная система любого уровня – не самоцель. Главное – личность развивающегося человека, включенного в эту систему. А это значит, что управлять надо и процессом взаимодействия системы и личности, процессом их взаимного влияния. Этот «личностный» аспект управления требует поиска путей оптимального включения личности (причем каждой – и ребенка, и педагога) в процессы целеполагания, совместной творческой деятельности, совершенствования межличностных и групповых отношений, возникающих в коллективе, создания ситуаций, побуждающих каждого (ребенка и взрослого) к рефлексии, самопознанию, самореализации.

Таким образом, управление любой воспитательной системой можно рассматривать как трехаспектный процесс: управление процессом ее развития как целостной системы, управление, нацеленное на создание и укрепление этой целостности, и управление корректирующее (весьма условное название), направленное на включение каждого ребенка и взрослого в систему коллективных дел и отношений в наиболее для него благоприятной позиции.

Эффективность подобного управления во многом зависит от реализации таких сложившихся в педагогике подходов, как личностный, деятельностный, дифференцированный, средовой, а также от опоры на амбивалентный подход, пока еще не получивший определенного раскрытия. В его характеристике мы исходим из определения амбивалентности, данного А.С. Ахиезером. Под амбивалентностью он понимает «механизм единства исключающих друг друга полюсов дуальной оппозиции, механизм их взаимного изменения, взаимодополнения, взаимопроникновения»¹. Мысль о необходимости использования амбивалентного подхода в управлении воспитательными системами только в последнее время начала осознаваться педагогами, хотя с некоторыми идеями такого подхода мы встречались у классиков и раньше (событийность и повседневность, эмоциональность и рассудочность, поощрение и наказание и др.). А.С. Макаренко, например, писал о мере любви и суровости по отношению к ребенку. Он утверждал, что ребенок, как растение, требует не только подкормки, но и обрезки, удаления колючек, засохших листьев. Требуется и то и другое.

Педагогика – наука о мере. И надо быть очень тонким педагогом, чтобы уловить эту меру, управляя процессом воспитания. И, видимо, задача педагогов – выявить ее, чтобы эффективно реализовать в процессе управления воспитательной системой.

РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ: ЗАКОНОМЕРНОСТИ, ПРОТИВОРЕЧИЯ, ЭТАПЫ

Воспитательная система – не застывший, а постоянно развивающийся феномен. Появляются и исчезают различные идеи, представления, устойчивые способы взаимодействия, те или иные виды деятельности, организационные структуры; усложняется и упорядочивается жизнедеятельность коллектива или, наоборот, увеличивается дезорганизация – все эти явления характеризуют процесс развития воспитательной системы.

В ней мы обнаруживаем механизмы сохранения, воспроизводства сложившихся способов жизнедеятельности: традиции, санкции за нарушение принятого порядка, воспроизводство образцов поведения. Система стремится воспроизвести себя в прежнем виде, и тем не менее в ней происходят изменения.

Процесс развития воспитательной системы в значительной степени определяется тем, что она является самоорганизующейся системой. В результате педагогического управления и происходящих процессов самоорганизации складываются закономерности ее развития.

Прежде всего, следует отметить, что существует множество путей развития воспитательной системы. Это определяется внутренними свойствами ее самой, особенно если речь идет о перестройке ранее функциони-

¹ А.С. Ахиезер. Россия: критика исторического опыта: Социокультурный словарь. – Ч. III. – М., 1991. – С. 107.

ровавшей воспитательной системы. Связь «школа – общество» отнюдь не однозначна: к счастью, далеко не все происходящее в школе определяется происходящим в обществе. Традиционный консерватизм школы спасает от катаклизмов не только саму школу, но в конечном итоге и общество. Особенно это ощущается сегодня в нашем обществе, с которым воспитательная система тысячей нитей связана через каждого воспитуемого. Она производит общественные идеи, предрассудки, оценки, способы поведения; она реагирует на вмешательства (положительные или отрицательные) вышестоящих органов, на стихийные влияния улицы; педагоги руководствуются в своей работе теми или иными, порой весьма различными научными теориями.

И. Пригожин, один из творцов синергетики и связанной с ней современной научной картины мира, считает взаимодействие системы и среды важнейшим фактором существования и развития этой системы. Однако это взаимодействие имеет избирательный характер. Так, в свое время педагоги школы Ф.Ф. Брюховецкого усвоили многие идеи А.С. Макаренко, но отвергли сталинскую идею «личности-винтика»; приняли нравственное содержание послевоенного восстановления, коллективного труда, но не приняли принудительности, отчужденности от результатов труда личности. То же самое можно сказать и о других воспитательных системах – они взаимодействуют с обществом более или менее активно, но избирательно. Можно сказать, что всегда существовали своего рода школы «вопреки», чьи воспитательные системы строились на идеях, нередко входивших в противоречие с идеями, царящими в обществе. А поскольку у их творцов всегда имеется широкий спектр различных идей, образцов поведения, вариантов образа жизни, то и развитие воспитательных систем и в одинаковых условиях может пойти различными путями.

Итак, источники развития системы находятся не только и не столько вне системы, сколько внутри ее.

Поэтому изучение сегодняшнего состояния воспитательной системы, ее характеристик позволяет с достаточной долей вероятности определить, по какому пути пойдет ее развитие.

В развитии воспитательной системы можно выделить характеристики общего, особенного и единичного. Общим здесь будет то, что характерно для процесса развития любой социальной микросистемы. Особенное отличает воспитательную систему от других социальных систем того же уровня. Единичное характеризует специфику конкретной системы.

Общим для любых социальных систем является противоречие между хаосом и упорядоченностью в развитии. С одной стороны, развитие системы есть ее движение по направлению к целостности, к тотальности, к полной упорядоченности, а с другой – целостность есть смерть системы, остановка в ее развитии. Наблюдение за реальными воспитательными системами дает нам множество фактов, иллюстрирующих реальность данного противоречия. Ни одна воспитательная система не может существовать без определенной унификации, стандартизации поведения людей, без воспро-

изводства повторяющихся ситуаций, без единства действий и мысли ее субъектов. Вместе с тем по мере развития системы в различной форме (не обязательно конфликтной) проявляется неудовлетворенность отдельных личностей тем, что необходимо подчиняться общему ходу жизни.

Объективно, независимо от желания того или иного человека, в системе складывается механизм отторжения того, что не вписывается в рамки принятого. *Можно, условно говоря, считать, что система хороша до тех пор, пока ее еще нет, то есть пока она является недостигнутой, перспективной целью, и она же становится недостаточно хорошей, когда складывается окончательно.* В воспитательной системе, которая находится в процессе становления, обычно хорошо себя чувствуют люди творческие, нестандартные, поскольку они ощущают себя в большей мере субъектами, нежели элементами системы. Однако по мере упорядочения системы остается все меньше пространства для неожиданных, непредсказуемых ситуаций, для спонтанных проявлений личности. Это же противоречие между хаосом и упорядоченностью можно выразить более узко, как противоречие между традициями и новациями.

Противоречие между хаосом и упорядоченностью (например, в формах противоречий между личностью и системой, между традициями и новациями, между деятельностью и отношениями), являющееся еще одной закономерностью, проявляется и разрешается в воспитательной системе иначе, чем в других социальных системах. Воспитательная система развивается быстрее, чем другие, и никогда не достигает особенно высоких степеней целостности. И это естественно: ведь в любом воспитательном учреждении, как и в обществе в целом, идет довольно быстрая смена поколений. При этом каждое должно ощущать себя субъектом развития системы, должно вносить в нее что-то свое, новое. Поэтому развитие воспитательной системы определяется не столько объективными, сколько субъективными факторами.

Этот противоречивый и многонаправленный процесс. В нем бывают спады, подъемы и достаточно длительные периоды стабильности, для него характерны и регрессивные явления, когда система как бы движется вспять, теряет свои позитивные приобретения в деятельности, в отношениях, в творчестве. Этому не надо бояться, необходимо знать это и анализировать причины и следствия явлений, происходящих в системе.

Естественно стремление педагогов, создающих или перестраивающих воспитательную систему, знать этапы, которые она проходит в своем развитии. Всякое деление на этапы достаточно условно, потому что на каждом этапе развития системы можно увидеть черты ее завтрашнего дня и, наоборот, отдельные явления прошлого. Знание основных характеристик этапов развития системы позволяет прогнозировать само развитие.

Первый этап развития воспитательной системы – этап становления. Он может совпадать и не совпадать с этапом становления самой школы.

Прежде всего, остановимся на причинах, побуждающих строить школьные воспитательные системы. Естественно, что они достаточно многообразны, но можно выделить наиболее часто встречающиеся.

Первая из них – неудовлетворенность педагогов результатами своего труда; осознание того, что «волшебные палочки», в качестве которых выступают отдельные новые технологии, не могут коренным образом изменить учебно-воспитательный процесс; признание необходимости системного подхода.

Вторая причина связана с наличием оригинальной идеи у педагога или группы педагогов, под которую можно, по мнению авторов, подстроить школу, а в ней и воспитательную систему. Наличие такой идеи обычно приводит к созданию авторского проекта школы, воспитательной системы, который, к сожалению, нередко так и остается на бумаге. Вспомним хотя бы описания авторских школ (правильнее было бы говорить об авторских проектах, а не об авторских школах), публиковавшиеся в середине 80-х годов в «Учительской газете».

И наконец, в качестве третьей причины, побуждающей создавать воспитательную систему, можно назвать моду. По городам и деревням уже прошли многочисленные панорамы воспитательных систем, хотя далеко не всегда речь шла именно о воспитательных системах. С одной стороны, возникновение моды указывает на то, что идея создания воспитательной системы плодотворна, уже «охватывает массы». С другой – бездумное тиражирование воспитательных систем может привести к дискредитации самой идеи.

Итак, представим характерные черты воспитательной системы на этапе становления.

Несмотря на то, что создание воспитательной системы начинается с целеполагания, цели на этом этапе все-таки носят достаточно аморфный характер, нередко представлены в виде пожеланий, формулируются через отрицание существующих целей: «не должно быть...», «нельзя, чтобы...», «не имеет смысла...», а не через конструктивные, конкретные предложения. Естественно, что на этом этапе нередко обнаруживается расхождение между замыслом и его реальным воплощением. Но это расхождение не всегда означает ошибочность, просчет в построении модели. Просто система пока не набрала силу, ее компоненты работают как бы порознь. Именно поэтому у некоторых педагогов приподнятое, оптимистическое настроение может смениться апатией, подавленностью.

Начинает оформляться системообразующая деятельность, которая может быть различного вида.

Общешкольный коллектив еще не сложился. В педагогической среде резко обозначаются лидеры, актив, группы, между которыми возникают ситуации напряжения, порой даже конфликты. Идет довольно болезненный процесс переоценки прошлого, пересмотра педагогических позиций. Некоторые педагоги не воспринимают новых идей, целей, другие хотят, но не умеют работать в новых условиях. Атмосфера исканий, острых дискуссий

охватывает и учебную среду. В ней довольно быстро выделяются те, кто тяготеет к коллективной деятельности и обладает организаторскими способностями; они начинают стягиваться в ядро будущего коллектива, берут на себя ответственность за жизнь школы. Этот факт не всегда вызывает у остальных учащихся положительную реакцию. Может наступить период разобщенности, однако это временная дисгармония на пути общей гармонизации системы.

Естественно, что упорядоченность системы требует создания структуры деловых, функциональных отношений, но они только формируются; главенствуют эмоционально-психологические межличностные отношения как во взрослой, так и в детской среде.

Взаимодействие с окружающей средой у системы на этом этапе носит стихийный характер. Оно часто реактивно. Осознанного, целенаправленного освоения окружающей среды еще нет.

В целом система характеризуется недостаточной прочностью внутренних связей. Некоторые ее компоненты могут выступать автономно и отрабатываться отдельно.

На этапе становления воспитательной системы необходимо уделить особое внимание следующему. Во-первых, формированию ее концепции как совокупности основных педагогических идей. Во-вторых, выделению системообразующей деятельности, которая отражала бы коллективные потребности и детей, и взрослых, была бы значима и престижна в их глазах, естественна для данной школы (например, для городских школ достаточно редко труд выступает как системообразующая деятельность), обеспечена материально-технической базой, кадрами (так, в гимназиях, лицеях познавательная деятельность чаще всего становится системообразующей, но профессиональная квалификация учителей бывает низкой и не может обеспечить главенствующее положение этой деятельности), предусматривала бы связи с другими видами деятельности. В-третьих, необходимо создание «опережающих ситуаций» (А.М. Сидоркин), моделирующих будущую систему в наиболее существенных моментах. В школе В.А. Караковского их роль сыграли первые коммунарские сборы, в школе Г.П. Поспеловой (Рига) многочисленные победы учеников на олимпиадах, успех деятельности научных обществ стали предметом коллективного переживания и послужили толчком для формирования образа школы будущего – политехнического колледжа¹.

Упорядоченность системы формируется через создание особых зон упорядоченности, прежде всего в режимных моментах жизни школы, и определенной цикличности жизни школы («ключевые дела»).

Необходимо и прогнозирование выходов на среду, пусть пока они и носят эпизодический характер.

¹ См.: Воспитательная система школы: Поиски и проблемы. – М., 1989.

Особое значение на этом этапе приобретает введение новаций в школьную жизнь, которые могут быть как стабилизирующим, так и дестабилизирующим фактором для создаваемой системы.

Управление воспитательной системой на этапе становления в основном осуществляется на организационно-педагогическом уровне, хотя безусловно присутствует и психологическая коррективка.

«Картина» воспитательной системы рисуется крупными мазками; пока еще ее авторам не до выписывания отдельных деталей.

Очевидно, что особое внимание следует уделить деятельности команды педагогов, по чьей инициативе строится воспитательная система, но важно также вовлечь всех педагогов в совместную деятельность. Каждый должен разделить и ответственность, и трудности, и успех, и радость от проделанной работы.

В общем психологическом настроении на этапе становления воспитательной системы преобладают ожидание, надежды.

После этапа становления следует *второй этап* – более или менее стабильного развития воспитательной системы, который обычно наступает через пять-шесть лет после начала ее создания. Основными задачами этого этапа являются отработка и закрепление достигнутого на первом этапе, создание базы для дальнейшего развития воспитательной системы через сохранение в ней зон неупорядоченности и получение внешнего признания воспитательной системы, что является источником ее развития.

Главное достижение: цели воспитательной системы сформулированы, внедрены в сознание педагогов, детей и их родителей.

Второй этап связан с отработкой содержания деятельности и структуры системы. На этом этапе окончательно утверждаются системообразующая деятельность, приоритетные направления функционирования системы. Деятельность усложняется, устанавливаются связи между различными ее видами. Интенсивно идут процессы коллективообразования в среде школьников и педагогов. Этот этап характеризуется бурным развитием общешкольного коллектива, развитием межвозрастного общения. В школе в рамках основного коллектива возникают различные временные коллективы, а также одновозрастные и межвозрастные объединения, что создает необходимость взаимодействия между ними в целях устойчивого, стабильного развития системы.

Сетка коллективов и отношений, охватывающих школьников, становится все многообразнее, и в связи с этим расширяются возможности самоутверждения через выбор адекватных личностным притязаниям ролей. Коллективность на этой стадии выражается в усилении контактности, в желании детей больше времени проводить вместе.

Усложняется деятельность школьников в сфере самоуправления, развиваются инициатива и самодеятельность, создаются предпосылки для коллективного творчества. Идет ярко выраженный процесс массового воспитания через коллектив. Рождаются коллективные традиции. Возникает

ориентированность деловых функциональных и эмоционально-психологических отношений как в детской, так и во взрослой среде.

Правда, повышенное внимание к доминирующим видам деятельности может привести к ослаблению интереса к повседневным, будничным делам; могут возникнуть и перегрузки детей и взрослых в сфере внеурочной работы. Конфликты на этапе стабильного развития воспитательной системы достаточно многообразны; основные из них связаны с опережающим развитием ученического коллектива, с преобладанием хаоса над порядком (ухудшение дисциплины, отсутствие жесткого порядка, ослабление контроля), с возникновением неудовлетворенности результатами работа в команде создателей системы, скоростью продвижения по намеченному пути.

В силу этого особенно важны регуляционные процессы.

Взаимодействие системы с внешней средой в этот период складывается весьма сложно, особенно с молодежным окружением. Резкое возрастание интереса детей к внутришкольным делам приводит к ослаблению, а порой и разрушению уличных, дворовых компаний. Между улицей и школой начинается борьба за влияние на личность ученика.

Управление воспитательной системой происходит как на организационно-педагогическом, так и на психолого-педагогическом уровне. Отсюда потребность в социально-психологической службе.

Третий этап, завершающий. Система окончательно оформляется: каждый компонент занимает свое место, системные связи крепнут, жизнь школы упорядочивается, воспитательная система работает в заданном режиме. Усиливаются интеграционные процессы, они проникают в учебно-познавательную деятельность, органически связывая ее с воспитанием. Рамки урока становятся тесными, начинаются поиски более емких и гибких форм коллективного познания.

Школьный воспитательный коллектив переходит в новое качественное состояние: он все чаще выступает как единое целое, как содружество детей и взрослых, объединенных общей, глубоко осознаваемой целью, общей деятельностью, отношениями творческого содружества и общей ответственностью. У большинства школьников и педагогов формируется «чувство школы», развивается коллективное и индивидуальное самосознание. Вообще заметно усиливается внимание ученического коллектива к личности. Педагогами реализуется личностный подход, доминирует педагогика отношений. В связи с этим увеличивается роль психологических знаний в педагогическом управлении сложившейся системой.

Становится все более интенсивным процесс педагогизации ученической среды. Старшеклассники (а затем и учащиеся 7–8-х классов) все чаще принимают на себя чисто педагогические функции, выступая по отношению к младшим в роли воспитателей, а к учителям – в роли коллег. В школе как особый вид деятельности развивается общественно-педагогическая деятельность.

В системе включаются свои механизмы воспроизводства. Она накапливает, аккумулирует и передает по наследству свои традиции. Возникает характерная черта всех хороших систем – социальное наследование.

Педагогический коллектив тоже переходит в новое качественное состояние. У педагогов развивается новое педагогическое мышление, основанное на реализме, глубоком самоанализе и творчестве. Вообще развитие творчества на всех «этажах» системы – ее характерная черта. Очень важным является возникновение в учительской среде искреннего интереса к науке, налаживаются контакты с педагогами-учеными, формируется новый тип учителя – исследователь.

У школы появляется много друзей вовне, добровольных помощников, единомышленников, образующих вместе с педагогами новую общность – коллектив воспитателей.

В управление системой включается все большее количество активных участников – детей. Административно-приказные формы почти исчезают из арсенала руководства школой. Резко возрастает интенсивность самоуправления и саморегуляции.

Завершающий этап в развитии воспитательной системы школы вместе с тем – не конец процесса системообразования. Состояние устойчивого равновесия отнюдь не является стабильным, ибо всякая воспитательная система имеет свойство старения. Объективные положительные проявления системы нередко ведут к омертвлению оправдавшего себя опыта, порождают стереотипы, чувство непогрешимости. В этом случае в воспитательной системе возникает торможение. Двигателем системы является постоянный рост социальных потребностей коллектива. Своевременное удовлетворение этих более высоких потребностей предохраняет систему от застойных явлений.

Значит, возникает необходимость говорить о *четвертом этапе* – обновлении и перестройке системы, а это может приобретать характер кризиса.

Термин «кризисное развитие» в данном случае следует понимать с большой долей условности, ибо на самом деле происходит лишь относительное увеличение дезинтегрирующих явлений, порой просто усиливается поиск нового. В сознании субъекта системы это может и не отразиться. Просто ощущается дефицит новизны, в меньшей степени дети увлекаются творческой деятельностью, появляется состояние усталости у педагогов. И как следствие – не только апатия и разочарование, но и потребность в обновлении основных сфер школьной жизни. Внешние проявления, характеризующие наступление кризисного периода в развитии воспитательной системы, весьма разнообразны. Однако суть их одна: наступают сбои в воспроизводстве традиционных ситуаций, а у какой-то части коллектива возникает недовольство состоянием основных видов деятельности.

Нельзя относиться к кризису как к негативному явлению. Само возникновение кризисных периодов говорит о динамизме воспитательной системы, о том, что она развивается нормально. Опыт показывает, что в тех шко-

лах, в которых не создана воспитательная система, подобных кризисов не происходит.

Обновление системы может идти двумя путями – революционным и эволюционным. Первый, как правило, вызывается чрезвычайными обстоятельствами в жизни школы, в жизни общества.

При эффективном педагогическом управлении воспитательной системой механизмы обновления заложены в самой системе. Хорошо поставленная объективная информация о ее состоянии и функционировании, нацеленность педагогов и ученического актива на постоянный творческий поиск делают обновление системы процессом планомерным, управляемым.

Перестройка или обновление системы может иметь не только прогрессивный, но и консервативный, не только развивающий, но и разрушающий характер. Ведущую роль в этом играет педагогическая концепция, которая лежит в основе системы, адекватность ее перспективам развития общества. Большое значение имеет и доминирующий вид деятельности, являющийся главным системообразующим фактором. Переход от одного вида системообразующей деятельности к другому сам по себе очень сложен, но он менее болезнен, если совершается в рамках одной педагогической концепции. Если же вместе со сменой доминирующей деятельности меняются и педагогические концепции, это меняет систему коренным образом. Если система сориентирована на личность ребенка, на развитие его природных задатков и способностей, на создание в школе обстановки социальной защищенности, творческого содружества, такая перестройка гуманистична по своему характеру, по своему типу. Если же новая система сориентирована на воспитание послушания, постоянным и основным механизмом ее воздействия становится скрупулезное предъявление требований, а дисциплина является главным показателем развития системы, то вольно или невольно она нивелирует личность, а потом и подавляет ее.

Обновление системы осуществляется за счет инноваций, ведущих к изменениям системы. Эти изменения и поднимают ее на новую ступень.

Четвертый этап может закончиться и смертью системы, когда после кризиса не следует нового витка развития, а происходит распад системообразующих связей. Смерть системы нередко связана с уходом из школы ее автора.

Перестройка системы, если она в целом прогрессивна, как правило, идет в сторону ее усложнения: более труднодоступными делаются цели, более разнообразным становится содержание, более тонкими – отношения, более разветвленными – связи и, конечно же, организационные, управленческие процессы. Но именно через это усложнение педагоги и поднимают систему на новую ступень, на новый уровень.

Принципы обновления и перестройки системы – противоречивый процесс. Включаемые в сложившуюся систему новообразования далеко не всегда вписываются в нее органично. Их введение вызывает сбои в развитии целостного образования. В связи с этим и требуется предварительное моделирование нового состояния системы, предусматривающее те измене-

ния, которые произойдут в ее структуре, функциях, внутренних и внешних связях, отношениях.

Развитие воспитательной системы школы представляет собой естественный, закономерный процесс, движимый присущими ему объективными противоречиями. Однако это не означает, что ее развитие жестко предопределено имеющимися условиями. Развитие системы может иметь много вариантов, но далеко не все они имеют педагогическую ценность, не все благоприятны для личностного развития школьников.

ВОСПИТАНИЕ – ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ – ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО¹

Опыт использования идей синергетики в разных областях научного познания интересен, очевидно, не только для их представителей, но и для синергетиков, так как анализ его способен, наверное, натолкнуть последних на новые размышления и в сфере самой синергетики. Естественно, что сравнительный анализ этого опыта, как нам кажется, тем более может привести к рождению новых идей. Да собственно так она и развивалась – синергетика – через проникновение ее идей во все новые области науки и практики.

В последние 2–3 года синергетические идеи начали проникать и в педагогику (М.В. Богуславский, Л.Я. Зорина, Н.Л. Селиванова и др.). Изданы или готовы к изданию книги из области теории воспитания, рассчитанные на педагогов-практиков. В них использованы синергетические идеи. Уяснению смысла использования идей синергетики в сфере воспитания в настоящее время мешает неопределенность самого понятия воспитания, которое то исчезает с педагогического горизонта, то возникает на нем вновь. Рассмотрим, прежде всего, само это понятие.

1. Мы, вслед за Х.Й. Лийметсом, рассматриваем воспитание как управление процессом развития личности подрастающего человека через включение его в сложившуюся культуру, социальные отношения и процесс самореализации. Конечно, управлять самой личностью, ее взглядами, убеждениями, вкусами нельзя – личность бесконечна и должна развиваться свободно. Но управлять процессом ее развития в детском возрасте можно и нужно, ибо нельзя личность подрастающего человека предоставить самой себе: пусть развивается как хочет и может. Вместе с тем и создания так называемых благоприятных для ее развития условий тоже недостаточно. У человечества слишком много примеров того, как в благоприятной, казалось бы, обстановке формируются ущербные личности, а в не очень благоприятных условиях формируются личности полноценные, яркие, творческие. Дело в том,

¹ Впервые опубликовано в виде статьи в сб.: Среда – воспитательное пространство – управление в педагогике: Межрегиональный сб. научных статей. – Костанай, 1997.

что направленность и эффективность процесса развития личности зависит, с одной стороны, от внешних условий, от той среды существования, жизнедеятельности, в которую ребенок включен в силу необходимости или собственного выбора, а с другой стороны – от его стремления стать личностью, понять и выразить себя как личность в непрерывно меняющихся условиях. В силу этого воспитание следует рассматривать как *единство организованного и спонтанного*.

Из институтов, влияющих на процесс личностного развития детей, в современных условиях больше всего возможностей превратиться в действующий воспитывающий фактор имеется у школы. Действительно, любой нормальный ребенок в течение 9–11 лет регулярно посещает общеобразовательную школу, охотно (или не очень охотно) включается в ее образовательный процесс, в повседневную жизнь других детей, в общие для школьников и педагогов дела и заботы, вступает в определенные отношения с некоторыми из них, погружается в общую атмосферу школы, в тот «дух», который ей свойствен. В силу всего этого школа, как правило, не только образовательное учреждение, но и учреждение воспитывающее, ибо она не только учит, не только позитивно влияет на процесс личностного развития ребенка, но во многих случаях становится основным фактором позитивного влияния. Правда, при некоторых условиях. И важнейшие из них: наличие в школе гуманистической воспитательной системы, педагогов-гуманистов, директора – лидера в детской среде, гибкого, недирективного стиля управления школой со стороны органов народного образования.

Наличие в школе гуманистической воспитательной системы, которая связывала бы воедино идущие на каждого отдельного ребенка влияния, испытываемые им в рамках своего класса, всей школы, близкого с ней социума, – главное условие эффективности воспитания. Но не менее важным фактором воспитания подрастающего поколения является среда, окружающая его в рамках своего двора, улицы, микрорайона, города, поселка или села, – социальная, культурная, экологическая. Ребенок формируется как личность, как индивидуальность в этой среде, испытывает на себе ее влияние, нередко противоречивое. В одних случаях ему везет: учится в хорошей школе, попадают хорошие друзья, участвует в творческой деятельности какого-то детского объединения. Но среда полна и всяких негативных явлений, непредсказуемо влияющих на ребят, поэтому и говорят о социализирующих, а не о воспитывающих влияниях среды. Воспитывающей среду можно сделать, превратив ее в воспитательное пространство, интегрирующее ее позитивные возможности, включив самих ребят в субъектной позиции в ее преобразование. Такие попытки, как известно, были и в далеком, и в недавнем прошлом. И попытки, надо отметить, далеко не всегда успешные.

Таким образом, мы имеем все основания рассматривать и воспитательную систему школы, и воспитательное пространство в качестве неравновесных, открытых социальных систем, с одной стороны, организуемых

извне, а с другой – развивающихся в значительной степени спонтанно. В управлении ими необходим, очевидно, синергетический подход.

2. Воспитательная система школы функционирует и развивается в рамках школы как образовательного учреждения. Сама школа есть система, причем такая, в рамках которой создаются, развиваются, видоизменяются, совершенствуются такие системы, как воспитательная и дидактическая. Так не является ли воспитательная система школы подсистемой самой школы как системы? И да, и нет.

Да, потому что она действительно возникает и развивается в рамках школы как образовательного учреждения: если нет школы, то нет и воспитательной системы школы. Сама школа, ее профиль, материальная база, состав педагогов, состав детей определяют контуры воспитательной системы, ее структуру, особенность составляющих ее компонентов, своеобразие и связь между ними.

Нет, потому что это разные по своей сущности и характеру системы. Школа – система линейная, более жесткая, со сложившимся, заданным сверху, ставшим классическим, идущим от кибернетики стилем управления. Воспитательная система школы – система нелинейная, неравновесная, в значительной степени самоорганизующаяся, к тому же изначально открытая; она выходит за рамки школы, включая в свою структуру и освоенную педагогами и детьми среду. В структуру школы как образовательного учреждения входят учащиеся, учителя, классные руководители и другие ее работники в соответствии со штатным расписанием. Входят в нее и различного рода организационные структуры, такие как классы, кружки, секции, методические объединения, кафедры и т.д.

В воспитательной системе школы мы имеем дело с детьми и взрослыми как личностями, с их общностями, которые складываются в рамках школьного коллектива. Значительная часть воспитательных задач реализуется в процессе обучения. Вместе с тем многое в процессе обучения, если не прямо, то косвенно, работает на личностное развитие ребят, на повышение их внутренней культуры, расширение кругозора, формирование отношения к окружающему миру. Много, но не все и не всегда. Цель любой воспитательной системы школы – используя воспитательные возможности учебного процесса и дополняя его, расширить представления ребят об окружающем их мире, помочь им через свой собственный опыт выработать позитивное отношение к общечеловеческим ценностям, стремление пропагандировать и сохранять их, познать себя и реализовывать свой личностный потенциал.

3. Воспитательная система школы – система открытая. Ее связи со средой многогранны. Это взаимное представление детей об облике и проблемах среды и среды – о школе как учреждении воспитывающем, а не только обучающем. Это взаимопроникновение, когда дети участвуют в решении важных для окружающего социума задач, а родители и общественность участвуют в решении воспитательных проблем в рамках школы. Это, наконец, может быть и интеграция, когда школа и

окружающая ее среда превращаются в единое воспитательное пространство.

Как управлять процессом развития такой системы, функционирующей в рамках школы и выходящей за ее пределы, связанной с дидактической системой, взаимодействующей с ней, но отнюдь не исчерпывающей в своем развитии ее возможностей, системы, охватывающей и целеполагание, и организацию жизнедеятельности, и личностные отношения, и освоенную среду? В решении этой задачи необходим синергетический подход. Игнорируя его, мы приходим к ставшим классическими методам управления: планированию, организации, учету, контролю и т.п. Все было бы ничего, если бы они использовались в рамках систем административного типа. Но в школьной действительности существуют, функционируют и развиваются воспитательные системы, которым противопоказано быть административными. Они не укладываются и не должны укладываться в рамки кибернетического подхода. Попытки насильственно ввести их в рамки алгоритмов, заданных извне программ (а они, к сожалению, существовали и существуют) вызывают, как правило, сопротивление творчески работающих педагогов, школьников, их родителей. Это сопротивление в одних случаях приводит к открытому протесту, а в других – к приспособленчеству, к возникновению проблемы «быть и казаться».

4. Ребенок как личность формируется и развивается не только под влиянием системы школы, но и под влиянием окружающей школу среды. В этой среде много негативных явлений, привлекающих внимание и возбуждающих любопытство. В итоге нередко получается, что школа с ее воспитательной системой, творческими делами, гуманистическими отношениями, классической культурой вступает в конкуренцию с яркой, пестрой, необычной средой с ее запредельными моральными и ультрасовременными «ценностями». И при этом далеко не всегда побеждает школа.

Изолировать детей от реальной среды нельзя. Что же делать? Развивая теорию школьных воспитательных систем, мы пришли к выводу: там, где это возможно, надо интегрировать воспитательные возможности среды и школы на базе самой школы, ввести некоторые позитивного плана события, явления, происходящие в среде, в жизнь школьного коллектива. За счет освоения среды, окружающей школу, того позитивного, что в ней есть, можно сделать эффективнее ее воспитательную систему. Но нельзя ли сделать воспитывающей саму среду? Об этом думали педагоги в прошлом, думают и сейчас.

Достаточно вспомнить опыт С.Т. Шацкого, В.Н. Сороки-Росинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и зарубежных «школ в среде», «школ в природе». Каждая из таких попыток приносила свой, во многом положительный результат. Однако результат этот в силу тех или иных причин оказывался недолговременным. Воспроизвести их опыт тем более невозможно. Но проблема «приспособления» среды к нуждам детства сейчас, пожалуй, еще более актуальна. Последнее, собственно говоря, делается за счет уси-

ления внимания к учреждениям дополнительного образования, детским организациям, введения должностей социальных педагогов и психологов, за счет открытия различного характера консультационных центров. Возникает вопрос: нельзя ли интегрировать их усилия в систему, охватывающую школьный микрорайон, район, город, село, область, и на ее основе создать единое воспитательное пространство, комфортное и стимулирующее личностное развитие детей, находящихся в его пределах.

Опыт показывает, что можно. Но что такое воспитательное пространство? В самом широком смысле это множество объектов, между которыми установлены отношения, определяемые характером этих объектов, расстоянием между ними. Пространство амбивалентно: для него характерны такие, казалось бы, взаимоисключающие свойства, как протяженность и фрагментарность, прерывистость и непрерывность. Понятие пространства в последнее время вошло во многие сферы социальной жизни людей – это экономическое, политическое, культурное, информационное, образовательное и т.п. пространства. Мы вводим понятие воспитательного пространства, которое, в отличие от среды, – результат деятельности, причем деятельности созидательной, интегрирующей. Чтобы получить воспитательное пространство в более широких или, наоборот, в более ограниченных рамках, мы должны определить возможные его компоненты (уже существующие или только создаваемые), определить, что должно их связывать, установить характер этих связей, вписать во всю эту деятельность самих детей. Вот тогда мы и сможем рассчитывать на то, что воспитательное пространство станет существенным фактором их личностного развития. В противном случае отдельные компоненты среды будут влиять на детей в ту или иную сторону, причем эти влияния отнюдь не обязательно будут позитивными и не обязательно будут гармонизировать с теми влияниями, которые оказывает школа. Таким образом, среду надо уметь использовать в воспитательных целях, единое воспитательное пространство надо уметь создавать.

На основе анализа прошлого и ныне складывающегося опыта создания единого воспитательного пространства есть основания утверждать, что существует несколько моделей его построения, эффективность каждой из которых зависит от сложившихся на данной территории условий, а именно:

- особенностей среды – географической, исторической, культурной, ее традиций;
- наличия образовательных учреждений с высоким воспитательным потенциалом;
- установки на организацию такого пространства, а не только на индивидуальную помощь социальных работников, психологов, профориентаторов, работающих в радиусе предполагаемого пространства;
- характера включения детей в процесс создания единого воспитательного пространства.

Пространство, включающее детей в качестве не только объектов, но и субъектов его, в рамках той или иной территории не возникает стихийно, самоотечком, но оно и не может быть декларировано сверху. Нельзя «создать

пространство» по распоряжению вышестоящих органов, однако «руководящие органы» могут создать условия, благоприятные для его возникновения и развития: укрепить материальную базу образовательных и воспитательных учреждений, направить усилия средств массовой информации на освещение имеющегося опыта, организовать необходимую подготовку педагогических кадров.

В любом случае речь идет о включении детей в «большой мир». Можно ли этот мир использовать как пространство интересное и доброе? Пока нет. Хотя сделать мир, окружающий ребенка, добрее – наша общая задача. Показать же мир детям с его доброй, человеческой стороны – задача преимущественно педагогов. И решается она, прежде всего, через создание воспитательного пространства в самой школе, в рамках ее гуманистической воспитательной системы, показателем эффективности которой и является, в первую очередь, это самое пространство.

ГРУППОВОЙ ПОРТРЕТ МОИХ УЧЕНИКОВ¹

Их много: обо всех в одной статье не напишешь. Напишу, в первую очередь, о тех, кто со мною рядом, кто не стал ни чиновником, ни коммерсантом, ни лектором-транслятором чужих идей.

Итак, групповой портрет шести человек из числа тех, с кем встречаемся или переписываемся, хотя и не всегда работаем «под одной крышей». Я читаю их статьи и книги, письма, в которых изложено не только то, что я изначально в них заложила, но и их собственный опыт, их размышления, их видение воспитания как общественного явления, как научной проблемы. За их счет и рождаются контуры будущих идей, концепций, теорий. Но что-то у них остается и неизменным. Это гуманизм по отношению к ребенку, бережное к нему отношение, убеждение в самоценности его личности.

И второе – убеждение в том, что исследовательский поиск педагога должен охватывать и науку, и практику в их взаимосвязи как единое целое.

Все мои ученики убежденность и в первом, и во втором.

При всем том у каждого из них собственное видение того, что происходит и что должно происходить и в теории, и в практике воспитания. Во время общих встреч они спорят между собой. И со мной спорят. Иногда им удается убедить и меня в своей правоте. Иногда нет. Но всегда эти споры заставляют задуматься. И это помогает мне держаться в мире современных идей. Идей, порой только рождающихся, а иногда и тех, которым только предстоит родиться.

Итак: групповой портрет.

Начну его с **Наталии Леонидовны Селивановой** (для меня просто Наташи).

¹ Публикуется впервые.

Окончив педагогический институт, Наташа сразу же пришла и в школу, и в наш исследовательский институт. Сразу же стала моей аспиранткой. В положенный срок она защитила диссертацию о школьном классе.

Сейчас она доктор педагогических наук, профессор, руководит Центром теории воспитания головного Института РАО. Теперь она – моя начальница.

В рамках центра Наталии Леонидовне удалось создать уникальный творческий коллектив. Он включает и специалистов высокого класса: педагогов, философов, психологов (В.А. Караковский, А.В. Мудрик, Н.М. Смирнова, В.И. Аршинов, Л.В. Алиева), и творческую молодежь (Дима Григорьев, Ирина Кулешова, Паша Степанов, Ирина Парфенова). Член нашего коллектива и известная в педагогических кругах Е.И. Соколова.

Центр включает и несколько экспериментальных площадок, лабораторий, проблемных объединений, функционирующих в Москве, Владимире, Твери, Туле, Н. Новгороде, Перми. В Центре разработана общая для всех исходная концепция, включающая такие понятия, как «воспитательная система», «воспитательное пространство», «педагог-воспитатель», «школьник как объект и субъект воспитания». В соответствии с нею и ведется коллективный исследовательский поиск и в Москве, и на местах. Результаты его систематически обсуждаются на творческих встречах и конференциях, публикуются в журналах, сборниках, статьях. Книги с грифом Центра рассчитаны и на теоретиков, и на практиков. Особенно охотно они используются институтами повышения квалификации учителей, да и на многих кафедрах педагогических вузов. И все это в значительной степени – заслуга Наталии Леонидовны.

Но Наташа не только организатор в области науки, в сфере научного поиска. Многое вносит она и сама в педагогическую теорию. Так, нами совместно разработано такое понятие, как «воспитательное пространство» (опубликованы статьи в журналах «Педагогика» и «Известия РАО»). Понятие это оказалось крайне необходимым в сложных условиях работы с детьми. Детей ведь нельзя воспитывать только в стенах школы и в семье. Есть еще и «улица» со всеми ее неожиданностями, минусами. Можно ли сделать окружающую школу среду воспитательным пространством? Оказывается, можно. Можно, если объединить, интегрировать все здоровые силы окружающей ее среды и включить их (и детей в том числе) в создание такого пространства. И вот уже по ее подсказке родились и функционируют «воспитательные пространства» в рамках школы, села, малого города и даже в рамках целой области (например, Тверской). Руководит этим исследовательским поиском Наталия Леонидовна. Не случайно под ее редакцией выходят книги, обобщающие его результаты.

Наталия Леонидовна не только вносит новое в деятельность руководимого ею коллектива. Она еще и мастер «осовременивать», обновлять то, что требует обновления, а не пропаганды и не забвения. Так, 10 лет тому назад вышла в свет книга «Воспитание? Воспитание... Воспитание!», она получила премию Президента и быстро разошлась. Позже вышла в свет

книга с тем же названием, но обновленная. Организатор и редактор ее – Наталия Леонидовна. Это и та, и не та книга. Основные авторы и их материалы остались, устаревший материал исключен. Вместо него прибавились новые разделы, т.е. произошло «обновление книги», «осовременивание» ее.

Наталия Леонидовна не только успешно руководит Центром, но и сама активно участвует в его деятельности: она работает с аспирантами (на ее счету уже несколько «родившихся» кандидатов педагогических наук) и при этом продолжает вести уроки со старшеклассниками в 825-й школе Москвы, участвует в «ее ключевых делах».

Конечно же, в групповом портрете моих учеников-соратников важное место занимает **Владимир Абрамович Караковский** – известный в стране директор 825-й московской школы.

Встретились мы с ним впервые на конференции в Челябинске, вместе сидели в президиуме. О его школе говорили как о «школе воспитывающей», а не как школе только обучающей. О ней я знала немало из его же книг – книг ярких, «читабельных». Уже через год он оказался у нас в аспирантуре и через полгода (вместо трех) с блеском защитил кандидатскую диссертацию. Получилось так, что в это время меня пригласили на очередную московскую конференцию, где я после краткого вступительного слова предложила выступить Владимиру Абрамовичу. Своим выступлением он покорила всех. Заговором с ходу предложил ему возглавить 825-й школу Москвы. Владимир Абрамович согласился. Так он стал московским директором.

Воспитание в его школе было крайне «запущенным участком»: пришлось «наводить порядок». Помогли сами ребята, которых он сразу же «покорил». И педагогов тоже, но со многими было труднее.

Сейчас 825-я школа стала местом проведения конференций и совещаний самого разного масштаба: от городского до международного. Участвуют в них, как правило, не только его педагоги (все они в конце концов стали его соратниками), но и дети. Все вместе в течение года организуют коллективные творческие дела (КТД). Ежегодно составляется план таких дел. В каникулы Владимир Абрамович вместе с активом учащихся различных возрастов и некоторыми педагогами выезжает на «необитаемый остров». Каждый раз это новое место, новый социум, новые порядки, к которым нужно адаптироваться.

Творчески проходят педагогические советы в 825-й школе. Их темы – разные. Например, «Школа развивающаяся и развивающая». Начинаясь с доклада о самом феномене развития в педагогике и психологии. Далее определялись общее и особенное в смыслах понятий «система» и «системность». Сам Владимир Абрамович характеризует процесс развития своей школы прежде всего как системы. Речь заходила и о поведении детей в аспекте культуры, и о развитии личности педагога, и об идее преемственности воспитания с 1-го по 11-й класс. И во всех выступлениях так или иначе «присутствовали» дети и как объекты, и как субъекты воспитания. А ведь

такой педсовет – лишь фрагмент школьной жизни. Но и он характеризует образ жизни педагогов, а через них и детей.

В.А. Караковский содержательно проработал идею «системы общечеловеческих ценностей» применительно к педагогическому процессу, теоретически обосновал «систему ключевых школьных дел», успешно реализуемую во многих школах страны, предложил еще много ценных педагогических идей, применяющихся сегодня в практике воспитания, – но, к сожалению, чаще фрагментарно, а не в системе, как это делается в его авторской школе.

Сам Владимир Абрамович уже давно защитил докторскую диссертацию и был избран членом-корреспондентом РАО. Он участник всех форумов, конференций, совещаний, связанных с проблемами воспитания.

«Воспитательная система Караковского» уникальна. Ее, конечно же, не скопируешь, не повторишь (как нельзя повторить и систему А.С. Макаренко). Но знать систему Караковского, знать как целостный опыт – надо. К слову: его школа – основной поставщик абитуриентов педагогического вуза: большинство его выпускников хотят стать и становятся педагогами.

Особое место в групповом портрете моих учеников занимает **Анатолий Викторович Мудрик**. Ныне он доктор педагогических наук, профессор Педагогического университета, член корреспондент РАО. А для меня он – Толя Мудрик, изначально подававший большие надежды как педагог. Но меня связывают с ним не только педагогические, но и лирические воспоминания.

Свою кандидатскую диссертацию (посвященную общению старшеклассников) он писал у меня на даче. В лесу под березками, где стояли стол и скамейка. На столе стоял радиоприемник, под столом чутко дремали две собаки, а на скамейке сидел Толя и писал. Время от времени он включал приемник, изредка что-то обсуждал с собаками, которые внимательно слушали его, а затем продолжал писать. Иногда в домике, где он располагался на ночь, зажигался свет. Было видно, что Толя бодрствует: ему не спится! Время от времени он уезжал в Москву. Я с собаками шла провожать его до автобуса. Как-то собаки рванули за ним через шоссе к подходившему автобусу – еле-еле я их сумела удержать, чтобы не уехали с ним.

В положенный срок Толя защитил кандидатскую диссертацию и занялся докторской, оставшись работать в нашем коллективе. Пробовал себя в исследовании разных проблем. Дружил с И.С. Коном, что оказалось для него весьма плодотворным.

В 80-е годы вышла в свет его первая книга для старшеклассников. Хорошая книга. Одни заголовки чего стоили: «Выросшие или взрослые?», «Как найти себя?», «Открытие внутреннего мира», «Как жить в коллективе?», «Как приблизиться к людям?». И в конце призывы: «Учись познавать людей», «Учись сотрудничать».

Но уже в 90-е годы в небольшой книжке (в помощь лектору) он выходит на проблему социализации, разводит понятия воспитания и социализации. Итогом этого направления исследования стала книга «Социальная пе-

дагогика», открывающая новое направление в нашей науке. В 2000 г. вышло в свет ее 3-е, исправленное и дополненное, издание. Книга стала востребованным учебным пособием для студентов педагогических вузов. К этому времени А.В. Мудрик стал профессором Московского педагогического университета: учит студентов, готовит аспирантов, работает с докторантами.

Книга Мудрика «Социальная педагогика» уникальна. В ней среди факторов социализации он различает мегафакторы (космос, планета, мир), макрофакторы (страна, этнос, общество, государство) и мезофакторы (СМИ, субкультура, тип поселения и проч.) Мне не все понятно в его теоретических изысках. Но я учусь у него социальной педагогике.

Олег Семенович Газман. Его уже нет с нами: он умер несколько лет назад, будучи руководителем исследовательского коллектива, членом-корреспондентом РАО. Умер в процессе исследовательского поиска, связанного с вычлениением и разработкой такого нового в нашей науке понятия, как «педагогическая поддержка». С его легкой руки термин этот используется педагогами уже несколько лет, хотя и трактуется ими не всегда однозначно. Некоторые считают (и Олег так считал), что «воспитание» и «педагогическая поддержка» – различные категории. Я так не считаю. Думаю, что педагогическая поддержка – одна из функций воспитания. Особая, конечно, функция, но в рамках воспитания как более широкого понятия. Но Олег рассматривал педагогическую поддержку как самостоятельную категорию. Ну что же – каждой автор волен трактовать введенное им в науку понятие по своему.

Сейчас я сижу над книгами и статьями Олега, читаю диссертации его аспирантов и вижу, что поднял он очень важный пласт педагогической науки. Ребенок ведь растет и развивается не только под воздействием старших, но и в «силу собственного роста», в силу саморазвития. Каждый вырос среди людей: семья у него была хорошая или не очень, но была. И в школе он учился, на уроках сидел, в кружках занимался, в деятельности детских объединений участвовал, как и его сверстники, товарищи, друзья. Но есть у каждого что-то свое, собственное, отличное от других. Когда-то он начинает осознавать наличие собственного «Я». Понимает, что реализовать это «Я» он должен сам, не рассчитывая на других. Вот тут-то и нужна педагогическая поддержка. Поддержка, не ограничивающая его внутренней свободы, поддержка «старшего друга». Им может быть педагог, психолог, социальный работник. Такая деликатная поддержка должна помочь ему стать «самим собой», реализовать собственное «Я».

Ну а воспитание – это в чем-то и ограничение, в чем-то и «несвобода». Так что есть две категории: «воспитание» и «поддержка». Две разные категории... Вот эту-то линию Олег Семенович и не успел довести до логического конца. Это, видимо, дело его учеников. А продолжить исследование в этой области очень важно: надо знать, что такое «педагогическая поддержка», в чем ее суть, приемы и методы, не ограничивающие свободы саморазвития школьника. Попытки реализовать эти идеи есть, есть и школы, работающие по методике Газмана, – «Школы свободы». Их немного, но они есть.

Ну а Олега Семеновича я помню не только по работам и по последней встрече в лаборатории, где собрались его единомышленники. Помню и по лагерю, где он был начальником и где был большой выбор интересных для ребят творческих дел – идея свободы и там уже присутствовала. Помню и у себя дома, когда он работал еще над кандидатской диссертацией. Он раскладывал свои заготовки на полу (на столе не хватало места), а из соседней комнаты вышла собака, обошла все листочки, все их обнюхала и ушла. У Олега глаза остановились. А мы смеялись, говорили: «Юка одобрила». Долго он потом еще возился со своей кандидатской: все хотел, чтобы там «живые дети» присутствовали, а не только рассуждения о них. И это ему, в конце концов, удалось. А вот реализовать полностью идею «педагогической поддержки» он не успел.

Павел Григорьевич Годин. Пожалуй, нет на Ставрополье людей старшего поколения, кто бы не знал Павла Григорьевича. Да и как не знать, ведь этот человек – история колхозного движения. Уроженец села Приютное (западная часть Калмыкии), родился он в 1930 г. в семье сельского рабочего. Отец – участник ВОВ – рано умер. В семье было 6 детей. Паша был младшим: рисовал на марле «ковры». На рынке их покупали: домой приносил продукты, учился в техникуме. После армии закончил Куйбышевский сельскохозяйственный институт. Работал рядовым агрономом, пока его не пригласили возглавить колхоз, надежно «посаженный в долговую яму» его прежним руководителем.

Самой трудной задачей в те годы для него была задача остановить текучесть кадров. Павел Григорьевич сделал вывод: надо идти в школу, приглашать выпускников. И пригласил. По его инициативе была создана ученическая бригада имени Юрия Гагарина – бригада колхоза; показатели ее деятельности отмечались на общей Доске почета колхоза. Бригада имела свой земельный участок, свой фруктовый сад, свою бахчу, свою агролабораторию. Культстан бригады утопал в розах. На территории бригады располагался и пионерский лагерь: дети тоже по мере сил помогали своим шефам. К бригаде был прикомандирован агроном, выполнявший в основном функцию наставника-консультанта: школьники все решали сами. Это была полноценная колхозная бригада, но особая, своеобразная, которая требовала не только административного, но и педагогического подхода.

Колхоз богател. Колхозники стали прилично зарабатывать на трудодни, ребята тоже. «Управлял» жизнедеятельностью ребят сам Годин, и не только как председатель колхоза, но и как педагог.

Встретились мы с ним в 1963 году, с ним и с его семьей. Жена – полька, работала в одной из бригад и пела в колхозном хоре. В доме и на подворье были куры, собака (пес по имени Мерген) и кошка со своим потомством. За всем этим хозяйством, пока была жива, ухаживала очень пожилая родственница из клана Годининых.

Здесь-то нас и потянуло друг к другу: встретились родственные души. Говорили, естественно, о детях, об ученической бригаде, школе, клубе, где тоже задавали тон дети.

Помню, я удивилась кругу чтения Павла Григорьевича: книги по философии, педагогике, психологии, причем все это вне какой-то общей системы. Каждая книга казалась ему сама по себе интересной. Наши беседы привели к тому, что Павел Григорьевич официально стал моим аспирантом: решил защищать диссертацию об ученической бригаде. И защитил. Воспользовался положенным отпуском, когда это стало возможно: жил в аспирантском общежитии, посещал академическую библиотеку, ходил на лекции и семинары.

После этого наступила «двойная жизнь»: с одной стороны – сельскохозяйственное производство, колхоз, ученическая бригада, с другой – конференции, встречи, семинары по педагогике. И одно помогало другому.

Павел Григорьевич – автор ряда статей и книг. Так, в 1985 г. вышла в свет его книжка «Колхоз и подготовка молодежи к труду», а десять лет спустя «Очерки по истории города Новопавловска» (последние годы станица Новопавловская превратилась в город).

Все это получилось как-то само собой. Видно, потому, что Павел Григорьевич был агрономом по опыту работы, руководителем хозяйства по должности, ну а педагогом по призванию. Он очень умело и тонко воспитывал и своих молодых колхозников, и их детей, создавая условия, благоприятные для их творческого роста. Неслучайно после завершения очередной межрегиональной конференции по сельской школе Павлу Григорьевичу предложили перебраться в Горьковскую область и возглавить одновременно и колхоз, и школу. Павел Григорьевич только посмеялся. «Это было бы изменой», – ответил он.

Павел Григорьевич был награжден орденами Ленина, Трудового Красного знамени, медалями «За доблестный труд», «Ветеран труда»; отмечен знаками «Отличник народного просвещения СССР» и «Золотой колос». Сейчас его нет с нами, сердце сдало.

Меня с ним связывали не только прошлые встречи, но и многолетняя дружба. Мы систематически переписывались. Я всегда с интересом ждала его письма, в которых он излагал свое отношение к прошлому и к изменениям современной жизни. Его письма заставляли о многом вспомнить и многое передумать.

Еще один портрет педагога-воспитателя из числа моих последних учеников. Это **Владимир Алексеевич Музалев**. Он не педагог по базовому образованию, а по сути это педагог-воспитатель высокого класса.

Работает он уже больше 10 лет в 109-й школе-комплексе Москвы в качестве руководителя «Клуба путешественников». Членами клуба являются и дети (начиная с 6-го класса), и студенты (выпускники школы), и педагоги, и просто друзья школы – ученые различного профиля: кто хочет, тот и входит в состав клуба. Все они любят детей и любят путешествовать. Это их и объединяет. Особенно популярны у детей (да и у взрослых) проводимые вне школы уроки – на воде с использованием плотов, шлюпок, списанных пароходов (за последние годы клуб сумел обзавестись подобным хозяйством).

В.А. Музалев – прежде всего педагог-организатор. Это в нем главное. Но он и заботливая «нянька», когда детям в походе плохо, он и участник творческой самодеятельности, артист (может изобразить кого надо, сплясать, спеть). Вместе с тем Володя и педагог-исследователь. В педагогику он ввел такое новое понятие как «учебный полигон». Ввел его сознательно и обоснованно.

Все мы знаем, что воспитательная система школы не должна быть замкнутой. Она должна «выходить в среду» или, по крайней мере, включать в себя часть среды. Издавна ведь известно, что повзрослевших детей надо «вывозить в свет». И их «вывозят»: они ходят на экскурсии, в походы. Но в обычных школах эти выходы и выезды эпизодичны и используются не так уж часто. Основное же место обучения ребят – класс, форма обучения – урок; атрибуты урока – доска, мел, карта... А нельзя ли часть уроков вообще проводить на природе – в лесу, в поле, на берегу реки, в музее? Вот так и появилось понятие «учебного полигона» – места, где дети могут учиться за пределами классных стен. Учебный полигон – это база для обучения в природе. Вместе с тем это и воспитательное пространство школы. В рамках учебного полигона дети познают многое о природе, исторических памятниках в связи с местом и временем, о людях. Но они не только учатся на полигоне, но и общаются между собой и со взрослыми. Многие они познают, и познают «живьем»: в процессе экскурсий, через практическую деятельность, связанную с походом и подготовкой к нему, приобретают навыки исследовательской деятельности. Лучше познают они и друг друга. А так как дети есть дети, то вся их деятельность и общение пронизаны игрой. Дети не только видят, слышат, изучают, но и играют, часто изображая увиденное и услышанное. И Владимир Алексеевич играет вместе с ними.

Расширив учебный полигон возглавляемого им клуба от ближайших окрестностей школы до Черноморского побережья Кавказа, В.А. Музалев показал возможности расширения воспитательного пространства любой школы. И это здорово!

Но главное не в этом: В.А. Музалев расширил такие уже сложившиеся понятия, как «воспитательная система» и «воспитательное пространство», за счет введения в педагогику нового понятия «учебный полигон». И это его существенный вклад в теорию воспитания. Немало он сделал и для развития практики воспитания, так как в руководимом им клубе разработаны и практически опробованы методики организации такого рода деятельности.

