

*Л.И. НОВИКОВА,
М.В. СОКОЛОВСКИЙ*

"Воспитательное пространство" как открытая система (Педагогика и синергетика)*

Идеи синергетики, родившиеся в сфере естественнонаучного знания, ныне проникли в историю, экономику, медицину, искусство, экологию, образование. Опора на эти идеи помогла ученым лучше осмыслить объекты своих исследований, процессы, происходящие в той или иной области реальной действительности, закономерности их развития.

Опыт использования идей синергетики в разных сферах научного знания интересен не только для их представителей, но и для синергетиков: сравнительный анализ этого опыта может привести к рождению новых идей. Синергетика, собственно, так и развивалась - через проникновение возникающих идей во все новые области науки и практики.

В последние два-три года синергетические идеи начали проникать и в педагогику [1—3]. Изданы и готовятся к публикации книги по теории воспитания, рассчитанные на педагогов-практиков. В этих книгах максимально использованы синергетические идеи и в минимальной степени - терминология (порой мешающая освоению этих идей). Проникновению идей синергетики в сферу воспитания существенно мешает и неопределенность самого этого понятия, которое то исчезает с педагогического горизонта, то возникает там вновь. Рассмотрим понятие "воспитание", вычленив его из смежных и соотнеся с понятием "обучение".

Воспитание как единство бесконечного и конечного

В педагогике давно сложилось убеждение, что два коренные понятия - обучение и воспитание - взаимосвязаны, что существует единый учебно-воспитательный процесс. Так ли это? И да, и нет. Нельзя не согласиться с тем, что и обучение воспитывает, а в процессе воспитания происходит и обучение. Однако дифференциация этих понятий осуществляется недостаточно четко, что мешает раскрытию разных сторон педагогической деятельности, снижает эффективность последней.

Для дифференциации какого-либо объекта удобно использовать такой признак, которому либо удовлетворяют, либо не удовлетворяют части этого объекта. В качестве такого признака, или начала, проясняющего многие современные педагогические проблемы, мы принимаем бесконечность личности. Эта посылка требует некоторых пояснений.

* Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (№ 97-03-04312).

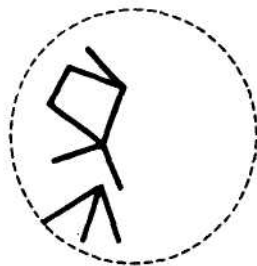
Новикова Людмила Ивановна - доктор педагогических наук, академик Российской академии образования.

Соколовский Михаил Владимирович - аспирант Института теории образования и педагогики РАО.

В математике используются понятия актуальной и потенциальной бесконечностей. По аналогии с актуальной бесконечностью бесконечность личности означала бы ее связь со всеми людьми, предметами, природой, космосом и т.д. В таком понимании личность становится как бы равной Богу. Более реальный вариант соответствует понятию потенциальной бесконечности. При этом личность понимается как безгранично открытая для установления произвольных связей со всем окружающим бесконечным миром, для включения ее в этот мир.

Оговоримся сразу: наличие указанного свойства невозможно доказать. Да и нужно ли доказывать? В основе различных теорий обычно лежат либо аксиомы, либо вера (или то и другое). Мы, например, *верим* в законы Ньютона. Человечество миллионы раз проверило их справедливость, на их основании построило множество машин и механизмов. Но *доказать* эти законы невозможно. Мы просто верим, что так было и будет. Подобная вера позволяет строить "картину мира", ориентироваться в ней.

Рис. 1. Знания классических наук оставляют белые пятна в информационном пространстве, окружающем человека



Существует множество соображений, оправдывающих разумность допущения бесконечности личности. Если бы такое допущение было неверным, существовала бы принципиальная возможность создания искусственного человека-робота. И хотя люди давно пытаются сделать это, не решены не только такой принципиальный вопрос, как, например, проблема воли, но и такая "техническая" проблема, как узнавание.

Невозможно представить себе личность вне культуры, которая также бесконечна. "Платон имеет бесконечные резервы все новых и новых аргументов, ответов, вопросов в споре с Аристотелем; Аристотель также обнаруживает бесконечные возможности "форм форм", отвечая на возражения Платона, Кант бесконечно содержателен и осмыслен в беседах с Платоном, Гегелем, Гуссерлем, Марксом..." [4]. Не увенчались успехом, как известно, попытки загнать искусство в рамки конечных логических схем. Не случайно М. Полани [5] ввел в обиход тип личностного (неявного) знания, которое исчерпывающе не описывается ни логически, ни языком искусства. Существование в сфере социального познания множества определений личности также говорит о бесконечной емкости этого понятия. Конечно, приведенные рассуждения - лишь доводы, а не доказательства (которых и не может быть) в пользу бесконечности личности.

Заметим, что бесконечность является лишь самым общим признаком личности. Из всякого бесконечного множества можно выделить бесконечные подмножества. Бесконечны и добро, и зло. Но нельзя считать личностью человека, открытого только злу. С одной стороны, общество запрещает зло, с другой - существует нравственный императив, побуждающий человека к выбору добра. Противостоять злу может только другая бесконечность - сама личность.

Как известно, приблизительно с середины XVII века внимание человечества было сосредоточено на науках, которые можно назвать логическими, или детерминистскими. Основной признак - строгая выводимость одних положений из других (принцип достаточного основания). Иногда возникали иллюзии, что таким способом можно описать любые явления человеческой жизни. Такого рода знания выводятся из конечного числа конечных понятий при помощи конечного числа правил, поэтому мы будем называть их конечными. Кроме того, существуют знания, которые вообще не охватываются подобной схемой. Для наглядности обратимся к рис. 1.

Знания, представляемые классической наукой, мы изобразили в виде сети с узлами-

понятиями и связями-правилами (законами). Эта сеть со временем становится более плотной. Вместе с тем существуют области познания, обычно относимые к метафизике, которые вообще не охватываются показанной на рисунке сетью, т.е. с точки зрения классической науки являются белыми пятнами на нашей схеме. Именно поэтому нам понадобилось изобразить в виде пунктирной линии условную границу человеческого опыта: строгой границы здесь просто не существует.

Педагогика также до последнего времени развивалась под влиянием классической науки. Я. Коменский [6] сравнивал совершенное обучение с часовым механизмом, работающим четко и правильно (т.е. технологично, а потому однообразно). Очевидно, здесь может идти речь только о передаче конечных знаний.

Итак, человеческий опыт состоит из двух принципиально различных частей: конечных и бесконечных знаний. В соответствии с этим и с установившимися традициями будем считать обучение процессом, связанным с передачей конечного опыта, а воспитание - с передачей бесконечного опыта. Адекватно описывать и передавать бесконечные знания можно только через бесконечность. Поэтому воспитание является обучением через взаимодействие бесконечностей. (Сразу следует заметить, что конечное - часть бесконечного, поэтому и простое обучение также воспитывает; тем не менее обучить вежливости и воспитать вежливого человека - не одно и то же.)

Рассмотрим действие предложенной дифференциации в реально существующей педагогической системе. Современный школьный класс (имеется в виду класс не как коллектив учеников, а класс как составная часть школьно-урочной системы образования) принципиально не годится для открытия бесконечности в личности, поскольку сам конечен, замкнут. То, что есть в нем бесконечного, - личность учителя, формирующиеся личности учеников - всячески ограничивается программами, стандартами, вынужденной дисциплиной и пр. Изучать только в учебном классе такие существенно бесконечные предметы, как, например, история культуры, экология, этика - столь же нелепо, как переплывать озеро на обычном автомобиле, затыкая щели подручными предметами. В дидактике всегда существовали попытки выйти за рамки конечного, есть они и сейчас. Например, "педагогика мухи" [7], "метод репейника" (метод ассоциативного обучения [8]) и др.

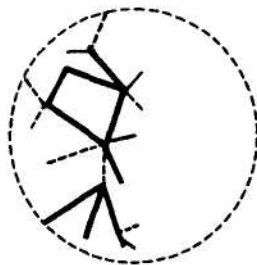
В воспитании можно заметить противоположную тенденцию: от бесконечного к конечному. Когда речь заходит о становлении личности, воспитательных системах или об управлении ими, мы неизбежно приходим к проблемам взаимодействия бесконечностей. Со школьной скамьи нам известно, что от перемены мест слагаемых сумма не меняется и что при сложении положительных величин сумма превосходит каждое из слагаемых. Однако эти столь привычные истины становятся несправедливыми, когда слагаемых бесконечно много или они сами бесконечны. Результат может быть любым, в том числе и нулевым, и, вообще говоря, он непредсказуем.

Общество ради своего существования накладывает различные ограничения на "индивидуальные бесконечности". При этом крайние варианты, когда ограничений нет вообще (полная свобода, подразумевающая и свободу зла) или когда ограничения столь велики, что человек перестает быть личностью и становится манкуртом, оказываются нежизнеспособными. Поэтому роль воспитания - не просто в приобщении человека к бесконечности, но и в выборе того, какая это будет бесконечность или каков будет человек как развивающаяся личность. Получить определенные ответы на вопросы "что?", "какой?" и т.п. можно лишь в рамках "конечных терминов". Поэтому в воспитании вполне естественно и необходимо движение от бесконечного к конечному. Как в геометрии сложный объемный объект представляется своими проекциями на плоскости, так и в воспитании пользуются различными "проекциями" бесконечных категорий. Проекции могут продолжаться оставаться бесконечными - тогда они могут использоваться как ориентиры, определяющие направления воспитания. Такими, например, являются общечеловеческие качества: доброта, трудолюбие и др. Будучи означенными, они могут использоваться как цели, критерии, но при этом становятся конечными и поэтому доступными для обучения им. Тем не менее воспитательный по-

тенциал система будет иметь только тогда, когда в ней присутствуют элементы бесконечности. К таковым, как уже отмечалось, можно отнести личность другого человека, природу, культуру. Поэтому вопрос взаимодействия бесконечностей в воспитании - это вопрос методологического характера, важнейший в функционировании воспитательных систем.

Оговоримся: на практике невозможно различить, где бесконечность, а где "очень много". Нельзя определить воспитанность по каким-либо критериям, поскольку все критерии конечны; это можно сделать только через другую бесконечность, т.е. через Другого.

Рис. 2. Гуманизация образования расширяет сеть связанных человеческих знаний, но белые пятна по-прежнему остаются



В последнее время часто говорят о гуманизации образования, о воспитывающем обучении, которое, как правило, сводится к схеме, изображенной на рис. 2, где научные понятия "обрастают" побочными сведениями о соответствующей исторической эпохе, жизни ученых и т.д. Подобные действия можно обозначить не как освоение бесконечности, но как шаг в ее сторону.

Компьютер и воспитание

Еще один шаг в сторону бесконечности, т.е. в сторону повышения воспитательной эффективности образования, связан с введением в обиход школьной жизни компьютеров.

Первоначально компьютер вошел в школу как объект изучения. В настоящее время все больше внимания уделяется его использованию в качестве средства обучения. Это направление стало усиленно развиваться благодаря внедрению средств мультимедиа. Эффективность данного подхода состоит в том, что он позволяет строить множественные связи между различными понятиями. Это дает широкие возможности индивидуализации обучения, поскольку способности людей к построению связей разного типа не одинаковы.

К сожалению, медленно внедряются компьютеры в школе в качестве средств моделирования. (Под моделью мы понимаем любой способ отображения действительности.) До сих пор преимущественно используются два противоположных типа модели: строгие схемы классических наук и произведения искусства. Промежуток между ними долго оставался незаполненным. В настоящее время он включает компьютерные, как числовые, так и описательные, модели. Несмотря на то что все эти модели имеют одинаковое право на существование, в обществе продолжает сохраняться скептическое отношение к ним. Аналогичная картина наблюдается и в школе. Использование компьютерных моделей носит эпизодический характер и, как правило, направлено на дополнительное подкрепление традиционно изучаемого материала. В будущем правильно было бы поставить вопрос о построении образования на базе "общего" моделирования, а не только его крайних полюсов.

Во всех рассмотренных случаях применение компьютеров совершенствует обучение, не меняя его принципиального характера, схемы передаваемых знаний продолжают оставаться конечными. Ситуация коренным образом меняется, если рассматривать компьютер как носитель информационного поля, включающего информацию из библиотек, музеев, средств массовой информации, сообщения знакомых и многое дру-

гое. Естественно, компьютер в школе способен представлять лишь часть информационного поля. Эта часть - информационно-компьютерное пространство (ИКП) - обладает рядом свойств, часть из которых мы отобразили на рис. 3.

Прежде всего заметим, что в силу вышесказанного ИКП правомерно изобразить в виде сети, как это сделано на рис. 1, 2. Однако в отличие от предыдущих случаев информация в ИКП не связана никакими ограничениями, т.е. потенциально покрывает весь человеческий опыт, уходит в бесконечность. Часто приходится сталкиваться с проблемой "потерянной" информации, когда мы не можем найти какие-либо сведения, которые существуют, и о наличии которых мы знаем. Решение подобных проблем

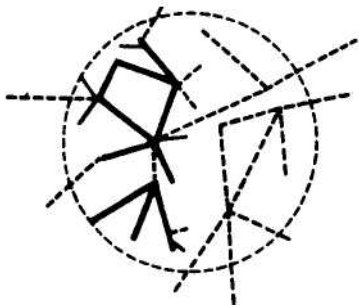


Рис. 3. Связные сети компьютерных знаний покрывают все информационное пространство

возможно в ИКП. Следовательно, ИКП обладает свойствами бесконечности и воспитательным потенциалом.

В настоящее время можно выделить несколько тенденций в компьютеризации школы. Одно из направлений связано с развитием технологий в образовании. Но по своей сути любая технология (в том числе и метод программированного обучения) предполагает отказ от всего бесконечного. Между тем в современной школе наблюдается недостаток не в технологичности, а в обращенности к бесконечности.

Другое направление касается развития средств мультимедиа, которые все чаще связываются с понятием "виртуальная реальность". (Возникает парадоксальная ситуация: ребенок сначала отрывается от действительности, а затем туда возвращается через виртуальную реальность.) Подобный метод можно сравнить разве что с применением наркотиков. Таким образом, наряду с положительными качествами компьютер несет в школу и целый ряд опасных побочных эффектов. Однако их не следует преувеличивать. Ведь цивилизации всегда сначала развивались благодаря каким-либо открытиям, а потом приходили к кризису из-за отрицательных сторон тех же самых открытий. Смягчить эти естественные кризисы можно, если соблюдать принцип амбивалентности, т.е. если не абсолютизировать какую-либо одну сторону явления, а наряду с ней развивать и противоположную. Это значит, что воспитательный потенциал компьютеризации не только возможен, но и необходимо использовать.

Воспитание как единство организованного и спонтанного

Воспитание в рамках предлагаемой концепции мы (вслед за эстонским ученым Х.Й. Лийметсом) рассматриваем как управление процессом развития личности подрастающего человека через включение его в сложившуюся культуру, социальные отношения и процесс самореализации [9]. 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. Нельзя личность ребенка 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. Вместе с тем порой нередко и в не очень благоприятных условиях формируются личности полноценные, яркие, творческие. Дело в том, 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.

Среду жизнедеятельности ребенка создают взрослые: в семье - родители, в школе - педагоги, в обществе - государственные и общественные организации.

Осознание себя личностью, стремление выразить себя как личность, стать ею также весьма существенно зависит от взрослых - тех же родителей, педагогов, старших друзей, помогающих в каждом отдельном случае ребенку осознать свои сильные и слабые стороны, достоинства и недостатки и реализовать себя через включение в социально полезную и лично значимую деятельность, в систему гуманистических отношений.

Конечно же, ребенок как личность формируется и развивается не только под влиянием целенаправленного воспитания, но и в процессе социализации [10]. Влияния семьи, школы, в какой-то степени церкви и прочих факторов далеко не всегда согласованы и далеко не всегда благотворны. В процессе целенаправленного воспитания их необходимо учитывать, усиливая позитивные, изолируя от негативных, нейтрализуя их за счет целенаправленных воздействий.

Среди институтов социализации (семьи, школы и церкви) в современных условиях больше всего возможностей превратиться в действующий воспитывающий фактор у школы. Любой нормально развивающийся ребенок в течение 9-11 лет регулярно посещает общеобразовательную школу, охотно (или не очень охотно) включается в 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, точнее, учебно-воспитательное, ибо она не только позитивно влияет на процесс личностного развития ребенка (по крайней мере способна влиять), 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, обладающих необходимым теоретическим потенциалом в области воспитания, директора, являющегося лидером в их среде, гибкий, недирективный стиль 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 ему социума, - главное условие эффективности воспитания. Не менее важным фактором воспитания подрастающего поколения является окружающая его в рамках своего двора, улицы, микрорайона, города, поселка или села среда - социальная, культурная, экологическая. Ребенок формируется как личность, как индивидуальность в этой среде, испытывает на себе ее влияния, как правило, разрозненные, нередко противоречивые. В одних случаях ему везет: растет в полноценной семье, учится в хорошей школе, у него есть хорошие друзья, он участвует в творческой деятельности какого-то объединения. Но среда полна и всяких негативных явлений, непредсказуемо влияющих на ребят, потому 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 недалеком прошлом. И попытки далеко не всегда безуспешные.

Конечно же, не только среда в целом и не только школа как важнейший фактор целенаправленного воспитания, но и семья, и церковь, и клубные объединения детей, и детские и юношеские организации, работающие по месту жительства, учреждения дополнительного образования влияют на процесс личностного развития детей. Но

такие влияния должны быть синтезированы не только в рамках школы, ее воспитательной системы, но и в рамках среды за счет интеграции всех ее положительных влияний в единое воспитательное пространство.

Таким образом, мы имеем все основания рассматривать и воспитательную систему школы, и воспитательное пространство в качестве неравновесных, открытых систем, с одной стороны, организуемых извне, а с другой - развивающихся в значительной степени спонтанно. И в их изучении, и в управлении ими необходим синергетический подход.

Воспитательная система школы - неравновесная самоорганизующаяся среда

Развитие теории воспитательных систем как направления исследовательского поиска в педагогике ведется с 1991 года в рамках лаборатории теории и практики воспитательных систем (ныне научный центр современных проблем теории и практики воспитания НИИТОиП РАО). За это время его участники вычленили и охарактеризовали само понятие "воспитательная система" (ВС), ввели его в научный обиход педагогики, соотнесли с существующей ныне и существовавшей ранее практикой системообразования, рассмотрели через его призму опыт системообразования в сфере воспитания в рамках учебных заведений разных типов.

Полученные результаты (общая характеристика ВСШ, ее структуры и процесса развития, вычленение общего, особенного и уникального в многообразии ранее существовавших и ныне существующих вариантов) и потребности педагогических коллективов школ, ставших на путь системообразования в сфере воспитания, привели нас к необходимости специально рассмотреть проблемы моделирования ВСШ. Это был следующий этап исследовательского поиска. В итоге была получена серия описательных, различных по своему характеру моделей ВСШ.

Мы попытались ответить на "цепочку" взаимосвязанных вопросов.

Воспитательная система (ВС) - какова сущность вводимого нами понятия, какова взаимосвязь его с другими понятиями современной педагогики;

- каковы социальные функции, структура, закономерности развития, основные аспекты управления ВС;

- каков облик ВСШ современной действительности в аспекте общего, особенного, уникального;

- как управлять процессом создания и развития ВСШ, в чем суть и своеобразие этого управления.

Поначалу нам казалось, что ответить на последний вопрос несложно, поскольку в педагогике проблема управления - одна из наиболее разработанных: существуют институт управления в рамках РАО, статьи, книги, методические пособия, популярные в среде практических работников. Идеи управления активно внедряются в практику работы школ органами народного образования. Но эти идеи, как правило, относятся к управлению школой как государственным образовательным учреждением. А управлять школой и ее воспитательной системой, как оказалось, отнюдь не одно и то же.

Правда, школа - система, причем такая, в рамках которой создаются, развиваются, видоизменяются, совершенствуются другие системы (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 ВСШ. Сама школа, ее профиль, материальная база, состав педагогов, контингент детей определяют контуры ВСШ, ее структуру, особенность 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. ВСШ - система нелинейная, неравновесная, в значительной степени самоорганизующаяся. К тому же ВСШ из-

начально открыта: она выходит за рамки школы, включая в свою структуру освоенную педагогами и детьми среду. В структуру школы как образовательного учреждения входят учащиеся, учителя, классные руководители и другие работники. Входят в нее и разного рода организационные структуры, такие, как классы, кружки, секции, методические объединения, кафедры и т.д., не говоря уже о помещениях школы, ее оборудовании.

В ВСШ мы имеем дело с детьми и взрослыми как личностями, с их общностями, которые складываются чаще всего в рамках официальных объединений, но не только в них, а и в рамках школьного коллектива, который является организационным единством первичных разнотипных взаимодействующих между собой коллективов. В рамках ВСШ - это психологическая общность, объединенная связями взаимовосприятия, взаимодействия и взаимопроникновения между функционирующими общностями. Это связи, порождающие атмосферу саморазвития данных общностей, единое воспитательное пространство, охватывающее как школу, так и примыкающую к ней среду - ту ее часть, которая освоена коллективом школы. В рамках школы ее ВС связана с системой дидактической, взаимодействует с ней, опирается на нее, используя ее воспитательный потенциал. И та, и другая призваны способствовать личностному развитию школьников. Но если дидактическая система реализует ее прежде всего через включение школьников в учебный процесс, результаты которого на каждой возрастной ступени расширяют кругозор школьников, давая им целостную картину окружающего мира, развивая их мышление, то ВСШ, реализуя задачу освоения мира школьниками, решает ее преимущественно через включение их в активную деятельность по интересам в рамках внеклассной работы, общешкольных акций, связанных с погружением в культуру.

Если в процессе обучения школьники приобретают не только знания, но и умения и навыки, необходимые им в процессе усвоения знаний и будущей практической деятельности, то в рамках ВСШ знания и навыки они приобретают в процессе организации собственной жизни.

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, отношение к окружающему миру. Многое - но не все и не всегда. Общеизвестно, что можно быть образованным, но не воспитанным человеком. Цель любой воспитательной системы школы, используя воспитательные возможности учебного процесса и дополняя их, расширить представления ребят об окружающем мире, помочь им через свой собственный опыт выработать позитивное отношение к общечеловеческим ценностям, стремление пропагандировать и сохранять их.

Таким образом, ВСШ и уже, и шире, чем дидактическая система. Она использует возможности дидактической системы для решения собственных задач и помогает решать задачи чисто дидактические.

ВСШ - система открытая. Ее связи со средой многогранны. Это взаимное представление детей, о проблемах среды и общества, о школе как учреждении воспитывающем, а не только обучающем. Это взаимопроникновение, когда дети участвуют в решении важных для окружающего их социума задач, а родители и общественность участвуют в решении воспитательных проблем самой школы. Это, наконец, может быть и интеграция, когда и школа, и окружающая ее среда превращаются в единое воспитательное пространство.

Как управлять такой системой, 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, системой, охватывающей и целеполагание, и организацию жизнедеятельности, и личностные отношения, и освоенную среду? При решении этой задачи необходим синергетический подход.

Идеи синергетики (как в свое время идеи кибернетики) в настоящее время используются в различных областях социального познания, В какой-то мере эти идеи

проникли и в сферу педагогики. Насколько они согласуются с ранее сложившимися - предмет особого разговора. Думается, все обстояло бы нормально, если бы ставшие классическими методы управления (планирование, организация, учет, контроль) использовались в рамках систем административного типа. Но в школьной действительности существуют, функционируют и развиваются такие системы, которым противопоказано быть административными, системы, не укладывающиеся в рамки кибернетического подхода. Мы считаем, что именно ВС - одна из таких. Она не укладывается в рамки заранее разработанных алгоритмов, заданных извне программ. Попытки насильственно ввести ее в такие рамки (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".

Учитывая сказанное, необходимо рассматривать ВС как объект мягкого, ситуативного управления.

Воспитательное пространство как сбалансированная среда

Ребенок как личность формируется и развивается не только под влиянием школы, но и под давлением улицы, внешкольных учреждений, различного рода неформальных объединений, нравов и обычаев, сложившихся в этой среде, и тех культурных ценностей, которые ей присущи. Экономика и природная среда так или иначе, прямо или косвенно, влияют на детей, на их развитие, на их будущее.

Но если у педагогов есть возможность за счет создания гуманистических воспитательных систем создать в школах благоприятную для личностного развития детей среду, то в рамках современного кризисного общества создание подобного рода систем, интегрирующих хотя бы основные воздействия на детей, весьма затруднительно. Ведь в среде, окружающей ребят, 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 противоборство с яркой, пестрой, необычной средой, с ее запредельными "ультрасовременными" ценностями. И при этом далеко не всегда побеждает школа.

Изолировать детей от среды практически невозможно, да и не нужно. 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 события, явления, происходящие в среде, в жизнь школьного коллектива. За счет освоения среды, окружающей школу, того позитивного, что в ней есть, можно сделать эффективнее воспитательную систему.

А нельзя ли сделать воспитывающей саму среду? Об этом думали педагоги в прошлом, думают и сейчас. Достаточно вспомнить опыт С. Шацкого, В. Сороки-Росинского, А. Макаренко, В. Сухомлинского, вспомнить опыт школ 50-60-х годов, использовавших родившуюся в Свердловске идею социально-педагогических комплексов (СПК), идею воспитательных площадок по месту жительства, реализованную в те же годы в г. Горьком. В этом ряду стоят и зарубежные так называемые школы в среде, школы в природе. Каждая из таких попыток давала свой во многом положительный результат. Однако результат этот в силу тех или иных причин оказывался временным. Воспроизвести этот опыт невозможно, но актуальность проблемы "приспособления" среды к нуждам детства сейчас, пожалуй, еще более актуальна, чем прежде. Последнее, собственно говоря, делается за счет усиления внимания к учреждениям дополнительного образования, детским организациям, введения должностей социальных психологов и педагогов, за счет открытия различных консультационных центров.

В рамках каждого такого центра или учреждения осуществляется в той или иной

мере целенаправленное воспитание детей. Однако усилия таких центров, будучи разрозненными, малоэффективны как в количественном (малый охват детей), так и в качественном отношениях. 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 для детей и стимулирующее их развитие?

Оказывается, можно. Как бы то ни было, но термин "воспитательное пространство" [12] педагогами-практиками уже принят и отнюдь не по велению сверху. Единое воспитательное пространство становится важнейшим феноменом педагогической действительности. Естественно, возникает необходимость охарактеризовать сущность этого понятия.

Сам термин "пространство" пришел из математики. 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: в литературе речь идет о едином экономическом, политическом, культурном, информационном, образовательном и т.п. пространствах. Не вдаваясь в их суть, обратимся к понятию единого воспитательного пространства.

Первый вопрос, который при этом возникает: а зачем, собственно говоря, вводить в педагогику понятие воспитательного пространства, если есть такое понятие, как среда, которое в сфере воспитания играет весьма важную роль? Ведь, управляя процессом личностного развития детей, мы никак не можем игнорировать наличие окружающей их среды, тех ниш, в которых им уютно, и тех стихий, которые их подстерегают [11]. В рамках среды мы от чего-то детей ограждаем, что-то целенаправленно используем в воспитательном процессе школы. А что-то и меняем в окружающей их среде, вовлекая в процесс ее совершенствования самих детей.

Но среда в основе своей - данность, а не результат конструктивной деятельности, достигаемый в целях повышения эффективности воспитания. Воспитательное же пространство - результат деятельности, причем деятельности не только созидательной, но и интегрирующей. Чтобы получить воспитательное пространство в более широких, или наоборот, в более ограниченных рамках, мы должны определить основные его компоненты (уже существующие или только создаваемые), определить, что должно их связывать, установить характер этих связей, "вписать" во всю эту деятельность самих детей. Тогда мы сможем рассчитывать на то, что воспитательное пространство станет существенным фактором их личностного развития. В противном случае отдельные компоненты среды будут влиять на детей, причем эти влияния отнюдь не обязательно будут позитивными и не обязательно будут гармонизировать с теми, которые на них оказывает "хорошая" школа, даже с гуманистической воспитательной системой. Таким образом, среду надо уметь использовать в воспитательных целях, единое пространство надо уметь создавать.

Как и кто должен это сделать? Многое зависит от радиуса такого пространства. А ведь он может колебаться от радиуса самого образовательного учреждения до радиуса поселка, города и даже области. В зависимости от этого и вырисовывается возможная структура воспитательного пространства.

Конечно же, чем больше радиус, тем сложнее работа по созданию воспитательного пространства. Но если даже он минимальный, то это не значит, что воспитательное пространство сложится само по себе, стихийно. Требуются немалые усилия, чтобы дети ощущали пространство, окружающее школу, как свою основную территорию, за которую они несут ответственность. А ведь воспитательное пространство должно восприниматься детьми как собственное пространство, как ниша по отношению к тому, что лежит вне его.

Воспитательное пространство, включающее целый микрорайон, прилегающий к

школе, создать еще сложнее. Его необходимо предварительно смоделировать, решить, какие воспитательные функции должен реализовать каждый его компонент: сама школа, детский сад, игровая площадка, какие связи возможны между ними и т.д.

Что же касается воспитательного пространства большого города или области, то здесь необходима исходная концепция, определяющая цели и возможности его создания, концепция, на основе которой такое пространство может быть смоделировано и построено. В ней должны быть учтены особенности детского и взрослого населения, а также возможности общественных институтов в реализации поставленных целей.

Единым любое пространство становится отнюдь не стихийно, а тогда, когда на достижение его единства направлены как внешние, так и внутренние силы. (Так обстоит дело с созданием единого экономического, политического, культурно-образовательного пространства.) С воспитанием еще сложнее. Ведь здесь речь идет о личностном развитии подрастающего человека, осуществляющемся не только под влиянием образовательных учреждений, но и многих других факторов среды - природных, социокультурных, экономических. Объединить все эти факторы в масштабе всего общества вряд ли возможно в настоящее время.

Пытаются решать эту задачу, реанимируя пионерскую организацию, СПК, создавая стационарные отряды, используя различные формы туризма, спортивные игры. Что-то получается, но далеко не все: старое не срабатывает, новое не набрало сил. Поэтому нередко получается воспитательное пространство мозаичного типа.

В ряде регионов (Тверь, Кстов, Пермь, Владимир) это поняли и вступили на путь создания единого воспитательного пространства своего региона. Там есть хорошие школы, учреждения дополнительного образования, центры профессиональной подготовки, психологического консультирования и пр. Они решили интегрировать свои усилия с учетом особенностей каждого социального института.

Здесь воспитательное пространство включает систему взаимосвязанных образовательных и воспитательных учреждений, детских и юношеских организаций, функционирующих на его территории, социальных педагогов, психологов, профориентаторов тех предприятий, которые по своему замыслу реализуют определенные воспитательные функции по отношению к детям, средства массовой информации, общественные организации.

Предполагается что все эти институты направлены на личностное развитие детей, входящих в пространство, и что они в своем влиянии на детей дополняют друг друга.

В процесс создания единого воспитательного пространства здесь включены не только педагоги, но и школьники. Главной формой их включения в этот процесс являются сборы актива школ, проводимые в рамках как отдельных районов, так и области. В основу организации таких сборов положена коммунарская методика. В сборах участвуют не только школьники различных школ, но и их педагоги, которые в реальном опыте усваивают методику проведения коллективных творческих дел, методику содружества детей и взрослых.

На создание единого воспитательного пространства "работают" и туристические походы школьников, включающие посещение находящихся на маршруте школ. В какой-то мере созданию единого воспитательного пространства помогают школьные газеты, радио, освещающее опыт, представления школьников разных школ.

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:

- особенностей среды - географической, исторической, культурной, традиций в окружающей среде:

- наличия образовательных учреждений с высоким воспитательным потенциалом;
- установки властных структур на организацию такого пространства, а не только на индивидуальную помощь социальных работников, психологов, профориентаторов, работающих в радиусе предполагаемого пространства, детям и их родителям;

- характера включения самих детей, педагогов и родителей в процесс создания единого воспитательного пространства.

Пространство, окружающее детей в рамках той или иной территории не возникает стихийно. 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.

Невозможно создание эффективно действующего воспитательного пространства и без специального усилия педагогов, причем не только социальных педагогов, но и школьных. Ведь пространство, окружающее детей вне семьи и вне школы, может быть потенциально воспитывающим, но не восприниматься детьми как таковое. Сложность позиции педагогов при инициировании адекватного пространства детьми заключается в том, что необходимо действовать не с помощью запретов и "указов" и даже не превращаясь в лидеров детей в этом процессе, а с помощью личного примера, одобрения поведения детей. Сами дети - не только объекты влияния такого пространства, но и *субъекты* его создания и совершенствования. Именно на это должны быть направлены усилия детских организаций: в помощь природе, живому миру, по сохранению исторических памятников, по опеке людей (детей и взрослых), нуждающихся в помощи.

Конечно же, все, о чем мы сказали, более всего уместно в рамках территорий проживания детей: на своей улице, в своем поселке, квартале города, т.е. в ближайшем окружении. Сложнее дело обстоит, когда речь идет о включении детей в "большой мир". Можно ли этот мир использовать как пространство интересное и доброе? Сделать мир добрее - наша общая задача. Но показать мир детям с его доброй, человеческой стороны - задача преимущественно педагогов. И решается она прежде всего через создание воспитательного пространства в самой школе, через формирование гуманистической воспитательной системы, одним из показателей эффективности которой и является это пространство. Под его воздействием находятся дети, сами участвующие в его создании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Богуславский М.В.* Синергетика и педагогика // Магистр. 1995. №2.
2. *Зорина Л.Я.* Отражение идей самоорганизации в содержании образования // Педагогика. 1996. № 4.
3. *Селиванова Н.Л.* Воспитательная система как объект педагогического моделирования // Моделирование воспитательных систем: теория - практике. М., 1995.
4. *Библер В.С.* Культура: диалог культур // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 34.
5. *Полани М.* Личностное знание. М., 1985.
6. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения. М., 1955.
7. *Полде Б.* Педагогика Мухи, или термодинамика познания // Первое сентября. 1994. №93.
8. *Шеффер Г.* "Зигзаг" как метод обучения, или Может ли из сумбура возникнуть порядок? // Вестник МГУ. Сер 1994. №2.
9. *Куракин А.Т., Лийметс Х. Й., Новикова Л.И.* Коллектив и личность школьника. Таллин, 1981.
10. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. М., 1997.
11. *Мануйлов Ю.С.* Аксиоматика средового подхода в воспитании (опыт построения) // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. М., 1996.
12. *Новикова Л.И., Кулешова И.В.* Воспитательное пространство: опыт и размышления // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. М., 1996.

© Л. Новикова, М. Соколовский. 1998