



ТЕОРИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ: КОНТУРЫ РАЗВИТИЯ

Д. ГРИГОРЬЕВ

Уверен, что, говоря о научном наследии Л.И. Новиковой, мы имеем дело с явлением, стратегически определяющим будущее педагогики как науки и практики.

Буквально на протяжении жизни нескольких поколений учёных XX века классический тип рациональности сменился сначала неклассическим, а затем и постнеклассическим. Установки, характерные для классического типа науки — безусловное стремление к объективности, отношение к случайности как досадной помехе закономерности; однозначное признание деструктивности хаоса и конструктивности порядка; утверждение линейности, безальтернативности развития; абсолютизация причинно-следственных связей. Неклассическая наука уже основывается на вероятностном стиле научного мышления, она сознаёт, что случайность и неопределённость коренятся в самой природе вещей. Осознаётся значимость позиции наблюдателя при изучении реальности. Рождение системного подхода дополняет вероятностное видение мира такими важнейшими элементами, как сложность, целостность, целенаправленность. От системного подхода дорога научного разума идёт к постнеклассической рациональности, для которой характерно понимание конструктивной роли хаоса, нелинейности и неравновесности развития.

В этой поразительной воображении ситуации педагогика удивительным образом остаётся почти всецело принадлежащей классическому типу рациональности. И Л.И. Новикова с её теорией воспитательных систем, то есть с неклассической теорией (содержащей и элементы постнеклассики), занимает уникальное, прорывное место в педагогическом знании.

По определению Л.И. Новиковой, воспитательная система — это «целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (цели, субъекты, их деятельность, отношения, материальная база, освоенная коллективом окружающая среда) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат».

В этом определении заявлен основной пафос теории воспитательных систем.

Во-первых, сразу понятны «корни» теории воспитательных систем. Они — в теории и практике воспитательного коллектива А.С. Макаренко. Помимо силы личности воспитателя, есть ещё воспитательная сила общности значимых для человека людей. Коллектив — то целое, которое не равно сумме входящих в него личностей. Именно в силу этой целостности коллектив способен уникальным образом влиять на каждого его субъекта.

Во-вторых, очевиден междисциплинарный характер теории воспитательных систем. Через понятие социального организма она связана с философскими и социологическими теориями, через психологический климат — с психологическим знанием.

21

Концепции
и системы
[27 - 48]





В-третьих, непреходящая ценность этого определения в том, что оно применимо к любой общественной институции — будь то образовательное учреждение (от детского сада до университета), спортивный клуб, детское общественное объединение, исправительно-трудовое учреждение и т.д., на базе которого ставится задача выращивания «организма» воспитательной системы.

Впрочем, исторически сложилось так, что эпицентром развития воспитательных систем стали общеобразовательные школы. Школоцентризм теории воспитательных систем сделал её, с одной стороны, довольно популярной среди педагогических теорий (и как любая популярная теория, она не могла избежать вульгаризации, о чём будет сказано ниже). С другой стороны, не позволил ей развиваться (уверен, пока не позволил) до уровня социогуманитарной теории, превосходящей рамки образования.

В какой методологии формировалась теория воспитательных систем? В причастном этой теории научном сообществе специальную методологическую работу наиболее последовательно осуществлял А.В. Мудрик.

По А.В. Мудрику, воспитание (социальное) — это единство образования, организации социального опыта юных и индивидуальной помощи им в решении возрастных задач. Образование, в свою очередь, объединяет систематическое обучение (формальное образование, как основное, так и дополнительное), просвещение, то есть пропаганду и распространение культуры (неформальное образование), а также стимулирование самообразования.

Так, понимаемое воспитание — то самое воспитание в «широком педагогическом смысле», которое известно по всем советским учебникам педагогики. Понятие воспитательной системы в таком случае претендует на статус основного объяснительного понятия при описании школьной реальности.

Хочу подчеркнуть, теория воспитательных систем разрабатывалась не как частная, а как универсальная педагогическая теория, «покрывающая» всё поле педагогики. А теоретики воспитательных систем были на рубеже 80–90-х годов методологическими оппонентами сторонников т.н. «образовательной парадигмы», утверждавших примат образования над воспитанием.

Чтобы доказать объяснительную и преобразующую силу понятия воспитательной системы для школьной реальности, надо выявить типы школьной реальности, фиксируемые с помощью этого понятия. Подходы к такой типологии были намечены на стадии разработки теории воспитательных систем, но законченной формы так и не приобрели. Между тем, такая типология довольно очевидна.

Итак, если придерживаться методологической позиции А.В. Мудрика, то в реальности обнаруживаются:

- воспитательные системы (школы, в которых целостно решаются задачи образования, организации социального опыта и индивидуальной помощи юным);
- воспитательные несистемы (школы, в которых процессы образования, организации социального опыта и индивидуальной помощи юным не увязаны в целостность, разрознены, не образуют социального организма);
- невоспитательные системы (например, школы — дидактические системы, сосредоточенные на целостном освоении только задач образования, но не уделяющие должного внимания организации социального опыта юных; в теории воспитательных систем дидактические системы всегда описывались критически из-за нецелостного восприятия ребёнка, редукции его к роли ученика);



— невоспитательные несистемы (школы, в которых все составляющие воспитания — образование, организация социального опыта, индивидуальная помощь — фрагментированы).

Теория воспитательных систем не стала методологической платформой педагогики. Не стала потому, что понятие «воспитание» уступило свой универсальный статус понятию «образование» (что и зафиксировал Закон «Об образовании»). Педагогика из науки о воспитании превратилась в науку об образовании.

Случайно ли победило образование? Поскольку в нашей стране замена «воспитания» на «образование» происходила в начале 90-х годов на фоне острой политической и идеологической борьбы, то может показаться, что случайно. Но если бросить взгляд на одновременные мировые процессы в области философии образования, то окажется, что неслучайно. Всю вторую половину XX века в западной социальной философии и философии образования набирала силу масштабная критика (в первую очередь, постструктуралистская и постмодернистская) воспитательного проекта просвещения, связанная с общей критикой «проекта модерна», «проекта просвещения».

Воспитание — главное слово эпохи Просвещения. В логике просвещения воспитать — значит просветить лучами научной рациональности и рационально обустроенной нравственности всё «тёмное» в человеке. И тогда получится «человек просвещения» — свободный (своевольный, самовластный) субъект, обладающий самосознанием и самоотжественностью, выступающий в социальных отношениях в качестве личности.

По мнению критиков просвещения, такой субъект — иллюзия буржуазного (просветительского) сознания. Несмотря на все усилия, человек таким образом не просвещается. По словам М. Фуко, он не способен объяснить ни свою сексуальность, ни своё бессознательное, ни управляющие им системы языка, ни тематические схемы, на которые он бессознательно ориентируется. А раз так, то человек не тождественен самому себе, своему сознанию. Само понятие личности оказывается под вопросом, современные учёные предпочитают оперировать (это уже общее место) понятиями «персональной» и «социальной идентичности», с кардинальным и неизбежным несовпадением социальных, «персональных» и биологических функций и ролевых стереотипов поведения человека.

Несмотря на всю обстоятельность критики воспитательного проекта просвещения, последняя не даёт ответа на вопрос: что делать? Но, по крайней мере, становится ясно: безоглядно уповать на рационалистическое воспитание дальше невозможно. На что же уповать? Один из ответов — надо довериться самому человеку, его нераскрытым возможностям, тайне его духовного мира. И здесь появляется образование как новая метакатегория, один из смыслов которой — самодостраивание человека по образу и подобию Бога (для религиозного сознания) или природы и культуры (для светского сознания).

По словам В.И. Слободчикова, человечество пережило в исторически древнее время эпоху *посвящения человека божеству*, которое, будучи формой социального (духовно-практического) наследования, уже решало задачу сохранения общности людей во времени.

В исторически Новое время, по крайней мере, европейская цивилизация пережила эпоху *Просвещения греховной, тёмной природы* человека лучами —





сначала божественного, а впоследствии научного — разума. (Главное понятие просвещения — воспитание).

В Новейшее время (последние сто с небольшим лет) мы вступили в эпоху *образования собственно человеческого в человеке*. Образование — это:

— форма общественной практики, особая социальная инфраструктура, пронизывающая все другие социальные сферы и тем самым обеспечивающая целостность общественного организма;

— всеобщая культурно-историческая форма становления и развития существенных сил, фундаментальных способностей человека, обретения им образа человеческого во времени истории и пространстве культуры.

Несмотря на перемены в категориальном поле педагогики, теория воспитательных систем не умерла, а нашла резервы, для того чтобы остаться в качестве одной из весьма значимых педагогических теорий. Представляется, что мне вместе с П.В. Степановым и И.В. Кулешовой (Степановой) в книге «Воспитательная система школы: от А до Я» (М.: Просвещение, 2006) удалось методологически осмыслить эту ситуацию.

В.И. Слободчиков предложил рассматривать *образование* как «рамочный» процесс, в котором разворачиваются четыре других процесса:

— *воспитание* (целенаправленное влияние на развитие мотивационно-ценностной сферы человека);

— *обучение* (целенаправленное влияние на развитие знаково-операционной сферы человека);

— *социализация* (ребёнок в образовательной системе подвержен не только управляемой (воспитание и обучение), но и стихийной социализации: он проводит значительную часть времени в свободном общении с другими учащимися, воспринимает образы взрослых и выбирает образцы для подражания, участвует в неформальной структуре отношений в рамках тех групп и коллективов, в которые входит, и т.д.);

— *взросление* (каждый ребёнок в рамках той или иной образовательной системы проходит определённые возрастные этапы; в традиционной школе присутствие процесса взросления отражает формула «учёт возрастных особенностей учащихся», в ряде инновационных образовательных систем ставится задача «перевода» детей из возраста в возраст, «конструирования» возраста средствами образования).

Все четыре процесса должны реализовываться в любой образовательной системе. Однако очевидно, что одновременное активное движение образовательной системы сразу по всем направлениям является чересчур затратным, приводит к распылению сил и ресурсов. Буквально по законам военной стратегии и теории управления для эффективного развития школы необходим выбор ведущего, «прорывного» направления движения, той базовой формы процесса образования, которая подобно «локомотиву» повела бы за собой остальные «вагоны» образовательного «поезда».

По мнению В.И. Слободчикова, это уже происходит в практике современного российского образования. Независимо от своего формального статуса (общеобразовательная школа, гимназия, лицей, Центр образования и т.д.) появляются «школы обучения», «школы воспитания», «школы взросления», «школы социализации». В «школе обучения» базовую роль играет процесс обучения, а остальные



процессы — воспитание, взросление, социализация — являются дополнительными по отношению к нему. В «школе воспитания» базовая роль принадлежит воспитанию, именно оно «пронизывает» и «привязывает» к себе остальные формы процесса образования. Тот же принцип реализуется и в школах взросления и социализации.

Опираясь на подход В.И. Слободчикова, мы пришли к следующему выводу: школа воспитания, как её понимает В.И. Слободчиков, и есть, по сути, воспитательная система школы, как её рассматривают Л.И. Новикова, В.А. Караковский и Н.Л. Селиванова — создатели теории воспитательных систем. (Так же можно говорить о «школе обучения» как дидактической системе, о «школе социализации» как социализирующей системе, о «школе взросления» как системе взросления.)

То есть *воспитательная система школы* — это школа, в которой базовой формой образовательного процесса является воспитание, а остальные процессы — обучение, взросление и стихийная социализация — дополнительные по отношению к нему (обусловлены им и влияют на него).

Создавая социальный организм воспитательной системы (впрочем, как и систему любого другого типа) на базе школы, мы придаём ей «лица необщее выражение», формируем особое *качество* (воспитывающее) образования человека в школе, расставляем акценты в целостном образовательном процессе.

Процесс воспитания не подавляет другие образовательные процессы, не отменяет их, а именно собирает их в целое, преобразует их, придаёт им воспитывающую направленность. Начинает действовать принцип дополнительности, когда какие-то проблемы и сбои в одном процессе преодолеваются с помощью работающих механизмов другого процесса (например, как отмечает В.А. Караковский, случившийся в его школе в середине 80-х годов кризис учебного процесса был успешно преодолен средствами коллективно-творческой деятельности, нарабатанными во внеучебной сфере). В результате меняется не только то, что традиционно принято называть «воспитательной работой», а жизнь школы в целом.

Интересный момент: в работах Л.И. Новиковой постоянно соседствуют два понятия — *воспитательная система школы* и *школа как воспитательная система*. Зачем это двойное наименование?

На мой взгляд, Л.И. Новикова опасалась, что воспитательную систему станут рассматривать как некую особую «воспитательную» часть учебно-воспитательного процесса, как аналог т.н. системы воспитательных мероприятий.

И опасения эти были не напрасны. Как только теория воспитательных систем приобрела популярность, указанная подмена стала массовой.

Поэтому *воспитательная система школы* — это школа как *воспитательная система*, а не некая часть школы. В выражении «воспитательная система школы (детского сада, института, военного училища и т.д.)» указывается на объект — школу (детский сад, институт, военное училище и т.д.), — на базе которого создаётся воспитательная система.

А возможна ли ситуация, когда социальный организм воспитательной системы не совпадает с объектом-институцией? Натолкнул на этот вопрос М.В. Воропаев, определивший (с точки зрения социальной феноменологии) воспитательную систему школы как *область согласованного личностного влияния коллектива (группы) педагогов на учеников, которое лишь подкрепляется воспитательными мероприятиями и системой организационных условий*.





На основании такого подхода можно ставить вопрос об *институциональных воспитательных системах и неинституциональных, локальных воспитательных системах*.

Группа педагогов (не весь коллектив, а именно группа) объединилась в своём личностном влиянии на детей — чем не локальная воспитательная система внутри школы? А если вокруг классного руководителя объединились другие педагоги, учащиеся и их родители — чем не воспитательная система класса?

Таким образом, открывается весьма заманчивая перспектива — изучение неинституциональных воспитательных систем, как общностных, так и диадных (ребёнок — гувернер, ребёнок — тьютор).

Другая перспектива — изучение *воспитательного пространства*. На мой взгляд, вполне правомерно говорить о том, что воспитательное пространство — это предельно открытая воспитательная система, в которой *иерархия и целостность* уступают лидерство *связности и разнообразию*.

Я определяю воспитательное пространство как *динамическую сеть событий воспитания, в каждом из которых происходит личностно развивающая, целе- и ценностно-ориентированная встреча взрослого и ребёнка, их со-бытие*.

Для проектирования воспитательного пространства в социальной среде принципиальное значение имеет различие его *структуры и инфраструктуры*.

Структуру воспитательного пространства образуют непосредственно ситуации-события воспитания (как краткие — совместные праздники, акции, экскурсии, туристические походы, проекты, так и длительные — жизнедеятельность детско-взрослой бытийной общности, коллектива). Структура воспитательного пространства — живая, открытая, незавершённая, актуально находящаяся в состоянии «плетения».

Инфраструктура воспитательного пространства — это связи и отношения между институтами и субъектами воспитания, обеспечивающие возможность проектирования и порождения событий воспитания.

В норме инфраструктура должна обслуживать структуру. А в реальности, к сожалению, часто бывает наоборот — структура обслуживает инфраструктуру, и возникают только те воспитательные ситуации-мероприятия, которые удобны институтам и субъектам.

К сожалению, многие современные проекты, да и исследования воспитательных пространств, исключительно инфраструктурные проекты и исследования. Дело до проектирования событий воспитания — неимитационных детско-взрослых встреч, по-настоящему нужных и большим, и маленьким, в них просто не доходит.

Такой подход к воспитательному пространству бесперспективен. Обществу не нужен ещё один социальный конструкт с утерянным ребёнком, конструкт, при всех благих намерениях, имитационный. Нам, педагогам, ещё предстоит объяснить себе и другим, что воспитание — не ведомственная, а общественная задача. И так же, как мы умеем средствами теории воспитательных систем устанавливать приоритет воспитания в системе образования, научиться с помощью теории воспитательного пространства устанавливать приоритет воспитания детей и молодёжи в общественном сознании и практике.