



СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ: В ПОИСКАХ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ И ЭФФЕКТИВНОСТИ¹

В. ЯСНИЦКАЯ

¹ Исследование выполнено при поддержке РГНФ, проект № 08-06-552-а.

Предлагаю вниманию читателей небесспорную точку зрения на проблему соотношения понятий «результативность» и «эффективность воспитания», а также на некоторые аспекты их использования в педагогической теории и диагностирования в педагогической практике.

Трактуя результативность воспитания как степень соотношения его результатов с поставленными целями, проанализируем ряд вытекающих отсюда противоречий.

Согласно С.И. Ожегову, цель — это то, что необходимо осуществить; иными словами — это прогнозируемый результат той или иной деятельности. Однако, по мнению В.А. Петровского, результат любой деятельности не может полностью совпадать с поставленной целью. Переноса эту точку зрения на деятельность *воспитательную*, мы должны признать, что степень несовпадения её целей и результатов может многократно увеличиваться. Причины этого несовпадения вполне очевидны: это и многомерность факторов социализации, и субъектность «объекта» воспитания, и отдалённость результатов, и их имплицитный характер. Главная же, интегративная причина заключается в том, что система воспитания является синергетичной, т.е. нелинейной, саморазвивающейся. Следовательно, говоря о целях воспитания, мы заранее отказываемся от их принципиальной достижимости и реальности, а говоря о его результатах, мы в любом случае признаём их вероятную случайность. Не теряет ли при этом смысл соотнесение результатов с целями, т.е. диагностирование результативности воспитания?

Второе противоречие заключается в традиционном подходе к самому *целеполаганию*. Нередко цель воспитания формулируется через его процессуальные характеристики: развитие, формирование, создание условий и т.п. В этом случае планируемый результат смешивается с процессом его достижения, в котором весьма сложно отделить имманентные составляющие от детерминированных действиями воспитателя.

Ещё одно противоречие связано с *критериями* результативности воспитания. Естественно считать наиболее общим таким критерием *воспитанность* человека. Но мы немедленно сталкиваемся с новыми (а по сути — старыми, как мир) вопросами. Во-первых, о каком воспитании идёт речь? Излишне напоминать, что воспитание как относительно целенаправленная деятельность осуществляется и семьёй, и социумом, и профессиональными учреждениями, и средствами массовой коммуникации, и др. Так не грешим ли мы против исти-

[7 - 22]
Методология
воспитания

28



ны, пытаюсь дифференцировать результаты педагогического (по А.В. Мудрику, социального) воспитания и иные результаты, формируемые в растущем человеке многочисленными и разнонаправленными влияниями? И даже в рамках социального воспитания, тождественного педагогическому процессу, мы постоянно испытываем затруднения в попытках отделить результаты собственно воспитания, понимаемого в узком смысле, от результатов обучения (на наш взгляд, эти попытки совершенно бесплодны, ибо любой учитель, ведя урок, руководствуется не только дидактическими, но и относительно осознанными воспитательными целями).

Во-вторых, что понимается, под воспитанностью, т.е. каковы критерии этого понятия? Как известно, ответы на этот вопрос довольно разнообразны. Существует и *атомарный* подход, трактующий воспитанность как механическую сумму каких-то позитивных качеств личности, и *интегративный*, выделяющий стержневые качества — гуманизм, гражданственность, честь, совесть и т.д. (Н.Е. Щуркова), и *конвенциональный*, опирающийся на уровни морального сознания человека (Л. Кольберг), и ряд других. За точку отсчёта воспитанности принимаются и такие качества, как направленность личности, её ценностные ориентации, поведение в тех или иных ситуациях — список можно продолжать до бесконечности. Однако в каждом случае мы опять не можем дать внятного ответа на вопрос: *следствием чего* являются данные результаты? Представляется, что такого ответа не может быть в принципе. Тем не менее, в школах продолжает практиковаться кропотливая «диагностика воспитанности учащихся», основанная чаще всего на атомарном подходе и — что самое опасное — выявляющая якобы результативность деятельности классного руководителя, школы.

Справедливости ради напомним о более адекватных подходах к данной проблеме. Это, в первую очередь, выделение критериев *факта, отношения и времени* (В.А. Караковский). Однако в практике диагностика результатов школьного воспитания чаще всего ограничивается первым критерием, показателем которого является фактическое участие детей в тех или иных мероприятиях, деятельности различных объединений и т.д. Сложнее обстоит дело с достоверностью и валидностью показателей второго критерия — отношения. Ещё большие затруднения вызывает мониторинг критерия времени. Отметим и нашу с С.Д. Поляковым попытку более чёткого выделения результатов социального воспитания через *систему отношений* воспитанника к школе (классу), Другим (учителям, одноклассникам и др.) и себе как школьнику, ученику, участнику совместной деятельности, члену коллектива и т.д. Но признаём, что и этот подход, во-первых, не выявляет соотношения результатов и целей социального воспитания, а во-вторых, опять не гарантирует валидности и достоверности его диагностики.

Следующее противоречие вызвано особым свойством воспитательной деятельности, которое мы называем *двунаправленностью*. Как правило, педагог работает одновременно «на двух фронтах»: личностном и коллективном, поэтому и цель, и результаты его воспитательной деятельности изначально амбивалентны. Ставя цель, связанную с развитием личности, в практической деятельности (за исключением обучения) он далеко не всегда вычленяет эту личность и взаимодействует чаще всего с классом (или другой детской общностью). Может быть,





поэтому в планах воспитательной работы нередко встречаются такие формулировки цели воспитания, как «формирование коллектива», «сплочение группы» и т.п.? С сожалением можно констатировать, что при этом личность исчезает не только из формального плана, но и из реальной центрации воспитательной деятельности, и из мониторинга её результатов.

Из сказанного вытекает довольно крамольный вопрос: а можно ли вообще говорить о реально достижимых дифференцированных целях социального (педагогического) воспитания и, соответственно, о его конкретных нематериальных результатах? И можно ли, диагностируя результаты воспитательной деятельности, выйти за рамки критерия факта?

Но если согласиться с правомочностью такого вопроса, то не исчезнет ли «материя»? Ведь цель — системообразующий элемент воспитания! Однако напомним: главная особенность системы воспитания заключается в её синергетичности. Опираясь на эту особенность, кратко проследим путь от поставленной цели социального воспитания к его результатам.

Цель воспитания остаётся самой собой только в момент её формулирования. Уже первые шаги к её достижению могут привести к той или иной *точке бифуркации* (возмущения) или, говоря языком математики, критической точке. Собственно, весь процесс воспитания представляет собой цепочку таких точек, в которых система утрачивает равновесность. Появление новичка в коллективе, межличностный или межгрупповой конфликт, смена учителя, значимое событие, новая перспектива — вот лишь немногие примеры неравновесных точек, способных отклонить намеченный путь в ту или иную сторону. Если такое «ветвление» *сонаправлено* поставленной цели, то можно говорить о позитивной динамике, развитии, увеличении возможностей и обогащающих поставленную цель, можно говорить о *позитивных эффектах* воспитания. Если же бифуркация приводит к нежелательным последствиям, направление которых противоположно цели, назовём эти последствия *негативными эффектами*.

В таком случае *управление процессом воспитания* можно рассматривать как *последовательность педагогических воздействий (влияний) на точки бифуркации*. Отметим, что последние могут возникать не только стихийно, но и создаваться целенаправленно как *педагогические ситуации* (успеха, неуспеха, самоопределения, «взрыва» и т.д.). Тогда позитивность или негативность полученных эффектов определяется целесообразностью создания данных ситуаций с точки зрения развития личности и коллектива, а также выбором способов их разрешения.

Основываясь на приведённых рассуждениях, *эффективность социального воспитания* можно определить как его *процессуально-динамичную характеристику, отражающую соотношение позитивных и негативных эффектов в возникающих спонтанно и активизируемых специально точках бифуркации*. Согласимся, что привычная трактовка эффективности деятельности как соотношения результатов к ресурсным и временным затратам не совсем соответствует специфике воспитательной деятельности. Во-первых, как мы убедились, достоверная диагностика её результатов практически невозможна, во-вторых, даже при их относительном выявлении затраты сил и времени на их достижение зависят не только и не столько от профессионализма педагога, сколько от личност-



ных и групповых особенностей воспитанников, а также от условий, в которых осуществляется социальное воспитание.

Таким образом, цель воспитания предстаёт не как прогнозируемый результат, а как своеобразный *аттрактор*, т.е. описывает лишь общую определённую *устремлённость* (Евляшина Н.А.). К процессу воспитания полностью относится следующее мнение: «...благодаря свойству нелинейности, а также свойствам неустойчивости и неравновесности возможны процессы... развития (формирование структур нового порядка, саморегуляция) и обратные процессы (деградация и хаотизация)»². В данном контексте становится понятной невозможность диагностирования результативности процесса воспитания, и в то же время очевидна относительная возможность отслеживания эффектов, «вырастающих» из критических точек. Главный же вывод заключается в том, что эффективность воспитательной деятельности зависит от *адекватности* решений и действий педагога в таких точках-ситуациях: степень этой адекватности (т.е. соотношение позитивных и негативных эффектов) и становятся главным критерием эффективности воспитания.

Признаём, что с позиции педагога-практика воспитание как процесс и как система — понятия скорее умозрительные: в реальности он постоянно имеет дело с составляющими его ситуациями, которые, как любые подсистемы, в миниатюре повторяют общую его структуру от целей до результатов. Только цель теперь приобретает предельную конкретность: это адекватное воздействие на ситуацию, сохраняющее общую устремлённость воспитания и вызывающее положительные изменения личности и группы. Эти изменения, называемые нами *эффектами*, в данный момент могут быть неустойчивыми (они закрепляются лишь при неоднократных повторных проживаниях схожих ситуаций), однако являются реальными конкретными результатами решения этой ситуации. «Материя» не исчезает, просто при более близком, детальном её рассмотрении она обретает более чёткие очертания.

По сути, в приведённых рассуждениях нет почти ничего нового. Устремлённость — это известные из каждого учебника педагогики цели-идеалы; точка бифуркации — возникшее противоречие, способное стать или движущей силой воспитания, или его тормозом; адекватность действий в амбивалентной ситуации — это частная воспитательная задача; эффекты — это промежуточные (тактические) результаты и т.п. Сделана всего лишь попытка поиска иного ракурса в рассмотрении проблемы результативности и эффективности воспитания.

² Мамонтов В.Н., Со-
снин Э.А. Воспитание
человека как про-
блема социального
управления: разра-
ботка подхода. Томск:
Изд-во Томского ун-
та, 2003. С. 21.