



## МОДЕЛИ СОЗДАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ТЕРРИТОРИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОМПЛЕКСЕ

**Д. ГРИГОРЬЕВ,  
В. СИГУНОВ**

**С**оздание территориальных образовательных комплексов (ТОКов), объединяющих в себе институты общего, дошкольного и дополнительного образования, вызывает сегодня противоречивую реакцию в обществе.

Но даже самые ярые критики образовательных комплексов не отказывают им в том, что в современной социальной ситуации они, так или иначе, несут в себе идею социальной справедливости за счёт повышения доступности качественного обучения и воспитания.

С начала 1990-х годов именно качественное образование в Москве, Санкт-Петербурге и других крупных российских городах становилось ограниченно доступным для семей с низким уровнем доходов, почти целиком попадая в распоряжение высокоресурсных семей. Эти семьи своими вложениями (мотивационными и финансовыми) делали выбранные ими «сильные» школы ещё сильнее, тогда как низкоресурсные семьи отдавали своих детей «куда возьмут». А брали этих детей понятно куда — в оставшиеся «слабые» школы, которые от этого становились ещё слабее.

ТОКи, объединяя в себе «сильные» и «слабые» школы, детские сады, структуры дополнительного образования, способны не только обеспечить реальную доступность каче-

ственного образования, но и снизить остроту социальных противоречий, сблизить различные слои общества. Однако для этого им обязательно надо осознать себя не только учебными объединениями, но новыми институтами социализации.

То есть образовательный комплекс должен понять, что он не просто учит детей, а сшивает разорванную противоречиями ткань общественного устройства, сближает друг с другом детей (и взрослых) из разных социальных групп, разной ресурсной обеспеченности. Это может быть сделано на основе построения воспитательного пространства образовательного комплекса.

В понимании воспитательного пространства сложился ряд заблуждений и стереотипов. Например, рассмотрение воспитательного пространства как совокупности образовательных учреждений с их кадрами, занимающимися воспитательной работой на основе привлекаемых ресурсов. Такое бесчеловечное учрежденческое понимание.

Другое заблуждение предполагает рассмотрение воспитательного пространства как совокупности воспитательных программ, реализуемых педагогами и учреждениями. Возникает вопрос: какое отношение ко всему этому имеют дети и их родители?

Третье ошибочное представление: воспитательное пространство — это система вос-



питательных деятельностей взрослых субъектов образования, направленных на детей. Здесь как будто даже можно обнаружить признаки системно-деятельностного подхода. Но где здесь место для детской деятельности? Дети только в качестве цели? Они безвольно принимают воспитывающее влияние взрослых?

Ещё один, довольно распространённый стереотип: воспитательное пространство — это среда воспитывающего влияния и взаимодействия взрослых и детей. Дети в этом определении вроде бы присутствуют. И даже вроде бы действуют (взаимообразно) на взрослых. Только зачем пространство определять через среду? Ведь существует понятие воспитывающей среды. Значит, происходит умножение сущностей, что науке противопоказано. К тому же среда и пространство — понятия из разных онтологий: развивая подход Ф.Е. Василюка, можно сказать, что понятие среды принадлежит «онтологии изолированного индивида», а понятие пространства — «онтологии жизненного мира»<sup>1</sup>.

По нашему мнению, наиболее адекватным реальности человеческого существования и проявления в актах воспитания является антропологическое понимание воспитательного пространства как *динамической сети 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 определённой социальной среде (школы, территориального образовательного комплекса, муниципалитета, региона) принципиальное значение имеет различение его структуры и инфраструктуры.

*Структуру* воспитательного пространства образуют непосредственно ситуации-события воспитания (как краткие — совместные праздники, акции, экскурсии, туристические походы, так и длительные — жизнедеятельность детско-взрослой общности, коллектива). Эта структура живая, открытая, незавершённая, актуально находящаяся в состоянии «завязывания узлов» сети.

*Инфраструктура* воспитательного пространства — это связи и отношения (политические, экономические, культурные и др.) между субъектами и институтами воспитания, обеспечивающие возможность проектирования и порождения событий воспитания.

По логике вещей инфраструктура должна обслуживать структуру. А в реальности, к сожалению, часто бывает наоборот, когда возникают только те события, которые удобны, не требуют напряжения сил институтов и субъектов.

В этой связи ещё раз принципиально повторить: событие воспитания — это встреча (реальная или воображаемая) личностей взрослого и ребёнка. Эта встреча возможна, если взрослый напряжённо удерживает в своём сознании и деятельности цели и ценности воспитания подрастающего поколения, а ребёнок принимает или выбирает «быть вместе со взрослым» в качестве способа существования здесь-и-теперь.

Важнейший аспект любого события — это его недетерминированность, то, что оно не является следствием и продолжением естественного течения жизни. Нельзя точно указать, когда, где, при каких обстоятельствах произойдёт событие. Но при этом событие ни в коем случае нельзя понимать лишь как особую, пусть предельно впечатляющую и удивительную, но случайность. Событие предполагает очень серьёзную, трудную работу и переживание.

В событии воспитания мы не можем решить за ребёнка, отвечать ему на наше духовное усилие или игнорировать его. Не в наших силах (не только в наших) осуществить событие; в наших силах сделать его вероятным. Мы должны научиться проектировать и управлять педагогическими ситуациями как вероятными событиями воспитания.

Типичные педагогические ситуации строятся как закрытые, с предрешённым исходом (особенно это характерно для традиционного учебного процесса с его логикой «не знал и не умел — проучился — узнал и сумел»). Но в сфере воспитания, где принципиальное значение имеет конституирование, установ-

<sup>1</sup> Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). — М.: Издательство Московского университета, 1984. — 200 с.





ление воспитанником в себе самом тех или иных качеств, возникает проблема: как возможно при таком подходе авторство человека в построении обстоятельств собственной жизни, без которого нет личности и индивидуальности?

Проектирование педагогических ситуаций как вероятных событий воспитания предполагает, что педагог выстраивает свою деятельность, желаемое качество общения, отношений с воспитанником, обязательно предполагая (а по возможности — инициируя) личностное самоопределение ребёнка в общении, отношениях, взаимодействии с педагогом. Такие педагогические ситуации являются открытыми, непредрежёнными, имеющими поле путей развития. Среди сценариев развития ситуации-события может (должен) быть и такой, который допускает возможность негативного по отношению к взрослому самоопределения ребёнка. В этом случае отсутствует результат взаимодействия, но есть эффект поступка, что для воспитания не менее, если не более, важно. Заметим, что видеть разные сценарии развития ситуации, быть готовым к работе с ними, иными словами, овладеть сценарным мышлением становится важнейшей задачей педагога и других взрослых, включённых в воспитательное пространство.

На основе понимания воспитательного пространства как динамической сети событий воспитания и принципиального различия его структуры и инфраструктуры, на наш взгляд, можно предположить существование минимум трёх вариативных моделей воспитательного пространства ТОКа:

- 1) централизованная модель воспитательного пространства — сеть событий воспитания, связи и отношения между субъектами проектируются и управляются из одного организационного центра (только управляются не прямо, а косвенно, поскольку при прямом управлении теряется признак сети);
- 2) модель воспитательного пространства с распределённым организационным центром — сеть событий воспитания, связи и отношения между субъектами проектируются и управляются из нескольких организационных центров;

- 3) децентрализованная модель воспитательного пространства — сеть событий воспитания, сеть связей и отношений между субъектами проектируются и управляются самими субъектами (точнее, их общностью) без формирования постоянных организационных центров.

*Централизованная модель воспитательного пространства*, как правило, оказывается востребованной в случаях:

- когда инициатор создания пространства (субъект или институция) обладает существенно большим потенциалом и ресурсами, чем потенциальные участники сетевого взаимодействия в рамках пространства. Инициатор принимает на себя роль организатора или специально создаёт организационный центр, а также берёт на себя ответственность за развитие всех участников сети;
- когда потенциальные участники сетевого взаимодействия обладают примерно одинаковыми и при этом небольшими ресурсами и решают в целях взаиморазвития аккумулировать ресурсы, а также сосредоточить управление сетью событий, связей и отношений в одном организационном центре.

Риски централизованной модели воспитательного пространства весьма существенны:

- перераспределение ресурсов участников сетевого взаимодействия в пользу организационного центра (усиление центра за счёт ослабления периферии);
- формализация и бюрократизация управления со стороны организационного центра, переход от косвенных управленческих влияний на сеть к прямым, директивным;
- утрата сетевого характера отношений и взаимодействия, ослабление горизонтальных, нерегулируемых из центра трансакций, переход к превалированию связей и отношений по типу «центр — периферия».

При столь высоких рисках от организационного центра воспитательного пространства требуется не только продуктивность деятельности по созданию сети событий и эффективность управления сетью связью и отношений субъектов. Нужно ещё сетевое



мышление, самоограничение в области формализации и бюрократизации управления, готовность поддерживать разнообразие и избегать соблазна упрощения.

В модели воспитательного пространства с распределённым организационным центром отсутствует единый локус управления и контроля. Несколько равнозначных организационных центров существуют самостоятельно и автономно. При этом пределы самостоятельности и автономии одного центра ограничены самостоятельностью и автономией других центров. В идеале центры осуществляют согласованную воспитательную политику.

Модель воспитательного пространства с распределённым организационным центром востребована в случаях:

- выхода модели централизованного воспитательного пространства к пределам своего развития. Угроза разрушения сетевого взаимодействия вследствие избыточной централизации или возросший потенциал участников сети заставляют единственный организационный центр разделиться на «дочерние» структуры или поделиться ресурсами и влиянием с набравшими силу центрами;
  - когда потенциальные участники — партнёры по сетевому взаимодействию обладают примерно одинаковыми и при этом серьёзными ресурсами и решают в целях их кооперации и снижения рисков конкуренции (что разрушит партнёрское взаимодействие) создать несколько равнозначных организационных центров воспитательного пространства.
- Опыт функционирования воспитательных пространств такого рода показывает, что в условиях ТОКа организационные центры работают со всеми структурными подразделениями комплекса в целях их сближения и интеграции.
- Таковыми организационными центрами с собственной воспитательной политикой могут выступать:
- библиотека (или библиотечный медиа-центр);

- мастерские (или технико-производственный центр);
- школьный музей (музей-клуб);
- детско-взрослый клуб (например: научное общество учащихся, поисковый отряд, литературный клуб и т.д.);
- детское общественное объединение (организация);
- детское объединение дополнительного образования (театр, хор, студия танца, телевизионная студия и т.д.);
- специально созданные координирующие структуры (например: Центр социального проектирования, Центр семейной педагогики, Центр здорового образа жизни, Школьный парк детско-взрослых образовательных производств и т.п.).

В децентрализованной модели воспитательного пространства нет сколь-нибудь постоянных организационных центров. Чтобы обойтись без них, субъекты пространства должны находиться на достаточно высоком уровне самоорганизации. Иными словами, они должны представлять собой общность: на уровне взаимодействия детей и взрослых — детско-взрослую образовательную общность, на уровне взаимодействия взрослых друг другом — личностно-профессиональную общность, на уровне коллективов — институциональную общность.

Конституирующими категориями любой общности являются «связь» и «отношение». Как пишут В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, «в современных гуманитарных науках «отношение» считается одним из основных логико-философских понятий, отражающих способ (род) бытия соотносимых субъектов. Понятие об отношении возникает как результат сравнения двух членов отношения по выбранному (или заданному) основанию. В свою очередь, «связь» — это вырожденное отношение, при котором изменение одних явлений есть причина изменений других; связь — это взаимозависимость (а не противопоставленность) явлений, далее неразличимых в пределах самой связи»<sup>2</sup>.

Связи и отношения в общности находятся в постоянной динамике. В симбиотической

<sup>2</sup> Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие. — М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. — С.188.





общности (симбиоз — это предельная форма зависимости) почти отсутствуют отношения, действуют только связи (например, феномен «маменькиного сынка»). В формальной организованности — другая крайность, здесь фактически отсутствуют связи (участники формальной организованности находятся лишь в отношениях друг с другом). И только в со-бытийной общности совокупность связей и отношений находится в гармоническом единстве.

Ответственность за жизнеспособность *детско-взрослой образовательной общности* лежит на педагогах. Разумеется, если педагоги собираются быть профессиональной корпорацией, творческим профессиональным сословием, а не решили вдруг массово превратиться в «профсоюз репетиторов». Какие бы социальные и организационные трансформации ни происходили, какие бы вызовы и требования ни предъявлялись, ответственность педагогов за складывание общности с детьми — это ответственность принципиально не снимаемая.

*Личностно-профессиональная общность взрослых* — это всегда их договор и никогда не сговор. В современном образовании очень много сговоров, например:

- между слабыми администраторами и слабыми педагогами об имитации деятельности;
- между слабыми педагогами и слабыми родителями о воспитании удобно-попulistского, безынициативного ребёнка;
- между слабыми педагогами об игнорировании и отчуждении сильных педагогов;
- между слабыми педагогами об игнорировании и отчуждении сильных учащихся.

Разрушить сговор очень непросто. Для начала его надо назвать, тем самым обнаружить, сделать предмет пристального рассмотрения и анализа, а потом выходить на переговоры с участниками сговора. И посред-

ством переговоров, как правило, болезненных и сложных, приходится к договору.

*Институциональная общность коллективов* в границах территориального образовательного комплекса — это общие для них правила, нормы, протоколы, регламенты. Это наращивание, усиление горизонтальных связей и отношений и ограничение иерархических тенденций.

И в заключение. Думаем, почти все согласятся с тем, что после проживания и переживания настоящего события всегда возникает ощущение невозможности жить по-старому. Пребывание в привычных состояниях «симбиотической сращенности» (душащей привязанности) или «формальной организованности» (отчуждающего одиночества) становится невыносимым, хотя бы на время. Хочется совместного бытия как гармонии связей и отношений с другими людьми, хочется чувствовать своё единство с ними без потери собственного лица («единство без смешения и различия без разлучения»<sup>3</sup>).

Применительно к образованию это означает, что *практика событий воспитания* делает проблематичными привычные практики учительского менторства («стань таким, как я хочу»), учительского попустительства («кем получится стать, тем и станешь») и учительской евгеники («яблоко от яблони недалеко падает», «от осинки не родятся апельсинки»). Вызревает запрос на повседневное детско-взрослое со-бытие, на *педагогическое сотрудничество*. Про которую многие так и не поняли, что главное в ней — сотрудничество взрослого и ребёнка. Ни демократический стиль отношений, ни доброжелательное общение, ни положительное подкрепление взрослым усилий ребёнка, а их пусть неравноценное, но всё-таки со-работничество в общем деле: в исследовании, в проектной разработке, в производстве вещей, услуг, информации, образов.

<sup>3</sup> Соловьёв В.С. Сочинения: в 2 тт. Том 1. — М., 1998.