

НУЖНА ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА

Дмитрий Васильевич Григорьев,

доцент, заведующий отделом методологии и технологии воспитания личности ФИРО, кандидат педагогических наук

Вячеслав Николаевич Сигунов,

заместитель руководителя Центра социализации, воспитания и неформального образования ФИРО

- *территориальный образовательный комплекс (ТОК)* • *воспитательное пространство* • *событие воспитания* • *детско-взрослая образовательная общность*

Создание 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 ТОКи, 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 постепенно стало ограничено доступным для детей из малообеспеченных семей, почти целиком оказавшись во власти семей с высоким уровнем доходов. 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 качественного образования, но и снизить остроту социальных противоречий, сблизить различные слои общества. Однако для этого им обязательно надо осознать себя не только учебными объединениями, но и новыми институтами социализации.

То есть педагоги образовательного комплекса должны понять, что они не просто учат детей, а сшивают разорванную противоречиями ткань общественного устройства, сближают 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, восприятие

воспитательного пространства как совокупности образовательных учреждений с их кадрами, занимающимися воспитательной работой на основе привлекаемых ресурсов. Такое вот 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 разнообразной воспитательной деятельности взрослых субъектов образования, направленной на детей. В этом 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 воздействуют (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»¹.

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-*

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

и ценностно-ориентированная встреча взрослого и ребёнка (их со-бы-тие).

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, туристские 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, которые 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 сейчас.

Важнейший аспект любого события — это его недетерминированность, оно не является следствием и продолжением естественного течения жизни. Нельзя точно указать — когда, где, при каких обстоятельствах произойдет то или иное событие. Но при этом событие ни в коем случае нельзя понимать лишь как особую, пусть предельно впечатляющую и удивительную, но случайность. Событие предполагает очень серьезную, 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 (по крайней мере, не только в наших) силах 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, установление воспитанником в себе самом тех или иных качеств, возникает проблема: как при таком подходе возможно 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 — иницилируя) личностное самоопределение ребёнка в общении, отношениях, взаимодействии с педагогом. Такие педагогические ситуации являются открытыми, непредрешёнными, 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 транзакций, переход к превалированию связей и отношений по типу «центр — периферия».

При столь высоких рисках от организационного центра воспитательного пространства требуются не только продуктивность деятельности по созданию сети событий и эффективность управления сетью связей и отношений субъектов. Нужны 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 медиацентр);
- 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 с 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»².

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

Связи и отношения в общности находятся в постоянной динамике. В симбиотической 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 событийной 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-послушного, безынициативного ребёнка;
- между слабыми педагогами — об игнорировании и отчуждении сильных педагогов;
- между слабыми педагогами — об игнорировании и отчуждении сильных учащихся и т.д.

Разрушить сговор очень непросто. Для начала его надо назвать и тем самым обнаружить, сделать предметом при-

стального рассмотрения и анализа, а потом выходить на переговоры с участниками сговора. И посредством переговоров — как правило, болезненных и сложных — приходиться 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

ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ

смещения и различие без разлучения»³).

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 событие, на *педагогику сотрудничества*, про которую многие так и не поняли, что главное в ней — сотрудничество взрослого и ребёнка. Не демократический стиль отношений, не доброжелательное общение, не положительное подкрепление взрослым усилий ребёнка, а их, пусть неравноценное, но всё-таки сотрудничество в общем деле — исследовании, проектной разработке, производстве вещей, услуг, информации, образов. **НО**

³ Соловьев В.С. Сочинения: в 2 т. Т. 1. — М., 1998.