

Л.И. Новикова

ПЕДАГОГИКА ВОСПИТАНИЯ

Избранные педагогические труды

Москва 2009

Л.И.Новикова. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды /Под ред. Н.Л.Селивановой, А.В.Мудрика. Сост.Е.И.Соколова. – М., 2009.

В книгу вошли избранные труды академика РАО Людмилы Ивановны Новиковой, одного из ведущих представителей российской педагогической науки, признанного лидера научной школы. Основное содержание составляют работы Л.И. Новиковой по принципиальным для ее творчества проблемам: развития коллектива и личности, воспитательных систем и воспитательного пространства, методологических аспектов в теории воспитания.

© Н.Л.Селиванова, А.В. Мудрик

Введение

Идея издать книгу работ академика РАО Людмилы Ивановны Новиковой возникла почти сразу после ее ухода из жизни в 2004 году. Но, видимо, должно было пройти время, чтобы несколько утихла боль утраты, чтобы спокойно, не на эмоциях, разобраться в том, что сделала Л.И. Новикова для педагогической науки.

Людмила Ивановна Новикова родилась 22 января 1918 года в г. Горки (Белоруссия). В 1941 году окончила механико-математический факультет МГУ.

Весь жизненный путь Людмилы Ивановны был связан с народным образованием. Начинала она его как учитель математики. В эвакуации, почти до окончания войны, работала в одной из школ Алтайского края, где вела математику, физику, астрономию, санитарное дело и немецкий язык. Все время стремилась на фронт, так как окончила курсы медицинских сестер; но в школах не хватало учителей, и ей было отказано в ее просьбе. В 1944 году она стала директором средней школы в Московской области.

С 1951 года Л.И. Новикова работает в системе Академии педагогических наук; начав аспиранткой, она прошла все ступени профессионального роста. В 1990 году ее избрали действительным членом АПН СССР; с 1993 года она является академиком РАО.

Людмила Ивановна – признанный и известный лидер научной школы. Научная школа Л.И. Новиковой зарождалась в деятельности лаборатории «Коллектив и личность», созданной в НИИ теории и истории педагогики АПН СССР в 1964 году.

В 1997 году Л.И. Новикова стала одним из первых лауреатов Премии Президента в области образования.

Людмилу Ивановну всегда отличала страсть к новым идеям, нередко почерпнутым из других отраслей человековедения и обществознания. Большую роль в этом процессе играли, с одной стороны, ее коллега и

единомышленник Александр Тимофеевич Куракин, а с другой – ее сестра – философ Лидия Ивановна Новикова. Первый внимательно следил за всем новым, что появлялось в науке. Вторая сама находилась в соответствующей среде, принося домой «последние известия» от философов, методологов, историков науки.

Посчитав, что та или иная идея необходима для педагогики, Людмила Ивановна начинала целеустремленно разрабатывать ее возможные педагогические аспекты, писать статьи и брошюры, организовывать круглые столы и симпозиумы, «пробивать» свои доклады на Ученом совете института, на бюро отделения АПН, иногда на Президиуме АПН.

Она вместе с А.Т. Куракиным писала о системном подходе и об идеях управления в педагогике, о культуре (в историко-культурологическом аспекте) и о воспитании, о взаимосвязи педагогики с идеями экзистенциализма (в версии Ж.-П. Сартра) и синергетики.

Очень впечатляет судьба этих идей и их первопропагаторов – Людмилы Ивановны и Александра Тимофеевича. Все перечисленные выше идеи последовательно вызвали активное неприятие многих коллег. Далее все развивалось по известному анекдоту: сначала все говорят, что это бред, потом – вред, а затем кричат «Ура!» и утверждают, что «мы сами это знали».

Если посмотреть работы по системному подходу и управлению, которые стали появляться уже в начале 70-х годов, то выяснится, что, по мнению их авторов, этими проблемами в педагогике занимались все, кто угодно, кроме Людмилы Ивановны и Александра Тимофеевича. Аналогичная история произошла и с синергетикой. Во время обсуждения доклада Людмилы Ивановны на президиуме академии один философ негодовал по поводу того, зачем она тянет в педагогику «энергетику», и был не одинок. А уже в конце 90-х, оказывается, все только синергетикой и занимались (судя по докторским, а порой и кандидатским авторефератам), кроме... Л.И. Новиковой.

Людмила Ивановна очень много сил отдавала созданию различного

типа связей с отдельными исследователями и исследовательскими коллективами. В лаборатории неоднократно делал доклады Э.Г. Юдин, выступали В.Л. Глазычев, И.С. Кон... Ей удавалось «затащить» весьма экзотичных по тем временам гостей – например, известного социального психолога из ГДР Манфреда Форверга или польскую философию Алицию Кучиньску.

С отечественными психологами сотрудничество было регулярным и институционализированным. В начале 70-х годов был создан Научный совет при Президиуме АПН по проблеме «Коллектив и личность», который возглавили сопредседатели Х.Й. Лийметс и А.В. Петровский (в то время академик-секретарь отделения психологии); последнего сменил на обеих позициях А.А. Бодалев. «Мотором» этого совета была Людмила Ивановна в ранге заместителя сопредседателей. Совет проводил довольно регулярные симпозиумы, собиравшие педагогов, психологов, социологов, философов Москвы, Ленинграда, Тарту, Таллина, Киева, Минска и доброй дюжины областных центров РСФСР и УССР. Первым и, пожалуй, самым значимым был симпозиум 1974 года в Эльве (Эстония) «Проблемы общения и воспитания». К симпозиуму был издан одноименный двухтомник статей, не имевший, пожалуй, отечественных аналогов еще довольно долгое время. Затем был симпозиум в Умани, на Украине, – «Измерения в сфере проблем воспитания» (тоже был издан толстый том статей). А во второй половине 70-х становятся регулярными таллинские симпозиумы по различным проблемам воспитания, коллектива и личности.

Одна из наиболее часто звучавших в конце 60-х – первой половине 70-х годов претензия к Людмиле Ивановне – все эти теории про коллектив, про индивидуальность, про общение, про коллективную познавательную деятельность не нужны практически. И впрямь – единственной из тогдашнего просвещенческого и комсомольского «истеблишмента», кто чувствовал, что все это нужно, была Л.К. Балясная, зам. министра просвещения РСФСР. И это свое ощущение она претворила в ряд

всероссийских научно-практических конференций, которые организовывало министерство (собирая на каждую по несколько сотен участников, что требовало специального постановления совета министров республики). Содержательная часть этих конференций разрабатывалась, готовилась и проводилась лабораторией Л.И. Новиковой. Конференции прошли в период 1971-1984 годов в Казани, Курске, Свердловске, Костроме, Липецке, Кемерово. Их материалы также находили отражение в соответствующих сборниках. Эта традиция регулярного проведения конференций сохраняется и сегодня в Центре теории воспитания ИТИП РАО, возглавляемом ныне Наталией Леонидовной Селивановой, ученицей Л.И. Новиковой.

На таком фоне выбрать работы для этой книги оказалось непростым делом. С одной стороны, хотелось, чтобы здесь нашли отражение основные научные идеи Л.И. Новиковой (кстати, далеко не все они опубликованы в ее работах), с другой стороны, важно было отразить те идеи, которые и сегодня не потеряли своей актуальности.

Была и еще одна сложность. У Людмилы Ивановны вообще-то не так много статей и совсем мало книг. Но зато под ее руководством было подготовлено и издано множество сборников статей, а также коллективных монографий. Отличительной особенностью этих изданий было то, что каждое представляло собой «развертку» определенной идеи.

Учитывая все выше сказанное, составители и редакторы данной книги решили, что в нее должны войти публикации Л.И. Новиковой (в том числе и выполненные ею в соавторстве: она была апологетом коллективной работы во всем) по трем существенным и принципиальным для ее творчества и развития педагогической науки проблемам: методологические аспекты в теории воспитания; проблемы развития коллектива и личности; воспитательные системы – воспитательное пространство.

В разделе, посвященном методологическим аспектам, рассмотрены вопросы: системного подхода в воспитании (о роли Л.И. Новиковой в постановке и решении этой проблемы уже говорилось выше); понимания и

организации педагогического эксперимента в воспитании (по нашему мнению, и на сегодняшний день публикуемая здесь статья 1974 года является лучшей на эту тему) – вопроса, чрезвычайно актуального для сегодняшнего дня, когда идет поиск инновационных путей развития образования; организации исследования, прежде всего, коллективного, в сфере воспитания (книга «Путь к творчеству», откуда взяты публикуемые здесь главы, до сих пор остается актуальной во многих своих разделах) и, наконец, проблемы смены парадигмы воспитания (этой проблемой исследователи стали активно заниматься в последние годы, в том числе и в Центре теории воспитания, а Л.И Новикова опубликовала статью на эту тему в 1999 году).

Красной нитью через всю исследовательскую деятельность Л.И. Новиковой прошла проблема развития коллектива и личности ребенка. Практически все идеи, выдвинутые ею и возглавляемым ею научным коллективом, выглядят современными и не потеряли своего значения для педагогической практики. Они родились в непростой борьбе за отстаивание собственного понимания коллектива, его роли в жизни ребенка. Положения концепции детского коллектива о двойственной природе коллектива как организации и психологической общности, рассмотрение его в качестве инструмента воспитания таких аспектов личности школьника как самоутверждение, самосознание, творческая индивидуальность, общительность, индивидуальные интересы актуальны и сегодня*.

На волне подчас огульной критики коллективного воспитания в конце 80-х – начале 90-х годов эта концепция практически не вспоминалась.

Своеобразным брэндом (как сейчас принято говорить) Л.И. Новиковой стала разработка идей теории воспитательных систем, которые впоследствии

* Приведем названия некоторых диссертационных исследований, проведенных в рамках данной концепции в 70-е годы: *В.М. Афонькова*. Конфликты в коллективе старшеклассников и пути их преодоления. – 1975; *А.В. Буданов*. Педагогические проблемы взаимодействия микрогруппы и первичного коллектива старшеклассников. – 1975; *О.С. Газман*. Детский коллектив как субъект и объект воспитания. – 1974; *И.А. Карпюк*. Проблема самоутверждения старших школьников в классном коллективе. – 1974; *А.В. Мудрик*. Педагогические проблемы свободного общения старшеклассников. – 1970; *Л.А. Пикова*. Воспитание общительности и преодоление замкнутости подростков в первичном коллективе. – 1974.

послужили основой для создания концепции воспитательного пространства.

Вернуться к идее системности в воспитании (первые шаги в этом направлении были сделаны еще в 70-е годы XX столетия Ф.Ф. Королевым, А.Т. Куракиным, А.В. Мудриком, Л.И. Новиковой) Л.И. Новикову заставила возникшая в 90-е годы ситуация поиска неких универсальных методик в обучении и воспитании, которые, по мнению их авторов, практически гарантировали решение проблем в этих областях.

С другой стороны, с легкой руки Г. Попова, введшего в повседневный обиход понятие «административно-командной системы», все системы в образовании в тот период стали рассматриваться как таковые, то есть загоняющие развитие личности ребенка в жесткие рамки. До сих пор некоторые педагоги-исследователи и практики не признают необходимости создания воспитательных систем, не принимают самого понятия, используя, например, понятие «уклад школы», хотя и за ним, если проанализировать, стоит в той или иной мере системный подход.

На этом фоне было нелегко отстаивать идею системности в воспитании. Тем не менее в 1989 году появилась небольшая книжка, созданная в научной лаборатории, возглавляемой Л.И. Новиковой, – «Воспитательная система школы: Проблемы и поиски» (вышла в серии «Педагогика и психология» издательства «Знание»). Воспитательная система трактовалась как «мягкая» система, позволяющая создавать благоприятные условия для развития личности школьника, во имя чего система и создается.

Теперь, по прошествии почти 20 лет, можно говорить, что возникла уже мода на понятие «воспитательная система». Сегодня практически в любой книге, посвященной воспитанию, присутствует это словосочетание. Идея создания воспитательных систем стала притягательна и для педагогической практики. Наиболее полно теория воспитательных систем представлена в книге В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой «Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем» – книге, авторы которой стали лауреатами премии

Президента РФ в области образования. Главы из этой книги также представлены в настоящем издании.

Когда настоящая книга была уже подготовлена к изданию, пришло известие: имя Л.И.Новиковой присвоено лицу №87 Нижнего Новгорода, с которым Людмила Ивановна сотрудничала в течение многих лет.

Готовя к изданию данную книгу, мы преследовали две цели. Первая — еще раз сделать достоянием педагогической общественности идеи Л.И. Новиковой, вторая — отдать должное человеку и ученому, посвятившему всю свою жизнь решению проблем воспитания.

Особую благодарность хочется выразить Е.И. Соколовой, которая исключительно бережно отнеслась к наследию Л.И. Новиковой и сыграла ключевую роль в подготовке этой книги.

А.В. Мудрик, Н.Л. Селиванова,
члены-корреспонденты РАО,
ученики Л.И. Новиковой

I. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОЛЛЕКТИВА И ЛИЧНОСТИ

Педагогика детского коллектива^{*}

Исторические предпосылки становления и развития современной теории детского коллектива

1. Прогрессивная дореволюционная педагогика о «духе товарищества» и его влиянии на личность школьника

[...]Для прогрессивной русской педагогики конца XIX – начала XX в. характерно обращение к идеям гуманизации детской среды, культивирование «духа товарищества», взаимопомощи среди учащихся, стремление к совершенствованию их взаимоотношений с педагогами^{**}. Это не было случайным. Обстановка в подавляющем большинстве государственных казенных школ в предреволюционные годы была крайне тяжелой. Бездушный формализм и произвол, направленные на привитие детям духа послушания, повиновения, исполнительности, присущи были как приютам для бедных, так и привилегированным учебным заведениям для детей правящих классов.

Атмосфера ябедничества, доносов, культивируемая во многих школах, с одной стороны, вызвала волну самоубийств среди учащихся, с другой –

^{*} Впервые опубликовано в виде глав в книге: *Л.И.Новикова. Педагогика детского коллектива: Вопросы теории.* – М., 1978.

^{**} См.: *Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли: Сб.* – М., 1973.

появление стихийно образующихся группировок, в которых дети пытались найти то, чего лишала их школа, – возможности самим обсуждать и решать интересующие их вопросы.

В этой обстановке призывы прогрессивных русских педагогов к гуманизации и демократизации внутришкольных отношений были одной из форм протеста против государственной и школьной авторитарности. Несмотря на различие политических убеждений, философских и педагогических воззрений, их роднит гуманизм по отношению к ребенку, вера в его творческие возможности, критическое отношение к практике воспитания, осуществляемого в условиях «казенной школы», убеждение в том, что в воспитании ребенка надо опираться на его социальные инстинкты, на «дух товарищества» в детской среде.

Прогрессивные русские педагоги стремились вникнуть в характер «внутренней жизни» детей, понять «принятые детской массой ценности и идеалы» (А.Ф.Лазурский), защитить «корпоративный дух» учащихся, противопоставить системе доносов форму «совестного суда» над виновниками нарушения правил поведения (Н. И. Пирогов), разобраться в составляющем сущность обучения «духе школы» (Л. Н. Толстой), показать его зависимость от характера воспитателей (К.Д.Ушинский), проанализировать роль товарищеской среды в приучении школьников к «ограничению своих прав» и в «удовлетворении самобытной натуры ребенка» (Б.Ленский), показать роль товарищеского общения в формировании самосознания учащейся молодежи (Н. Васильков) и т. д. Высказываемые ими идеи являются результатом наблюдений за процессами, протекающими в детской среде, за общением детей в рамках организованных и неорганизованных общностей.

В аспекте рассматриваемой нами проблемы наибольший интерес представляют работы О. Шмидта, Г. Рокова, П. Ф. Каптерева.

О.Шмидт в серии статей «Товарищество в школе» (1880-1882) идеалу «хорошего ученика» противопоставляет идеал «хорошего товарища». Быть

хорошими товарищами – значит «помогать друг другу, стоять друг за друга, во всех делах действовать дружно, в личных – сообразоваться с интересами всего класса»^{*}. О.Шмидт стремился показать значение товарищества и его возможности в целенаправленном процессе воспитания: «Учителю – воспитателю при самых лучших условиях невозможно уследить за каждой отдельной личностью, он может иметь дело только с массой, масса должна воздействовать на каждого ученика в частности... Научите класс внимательно и серьезно относиться к взаимным недостаткам, – вы дадите в руки самим детям могучее средство к искоренению этих недостатков»^{**}. Огромное значение О. Шмидт придавал «духу класса», который, по его мнению, зависит от отношений между школьниками сильными и слабыми, способными и менее способными, учителями и детьми. «Учитель должен останавливать стремление одних отвоевывать любыми путями первые места, изо дня в день воспитывать товарищеское, теплое отношение массы к отдельному ученику, развивать взаимопомощь и взаимопонимание»^{***}.

Работы Г. Рокова, посвященные проблеме товарищеских отношений, психологии детских объединений, относятся к началу XX в., когда в изучении педагогических явлений стал использоваться эксперимент.

В работе «К психологии школьного класса» Г. Роков рассматривает школьный класс как психологическую целостность, обладающую определенной индивидуальностью, рождающуюся за счет индивидуальностей, ее составляющих. При этом последние неизбежно меняются: что-то берут от целого и что-то отдают ему. «Только исключительно сильные натуры способны удерживать неприкосновенную свою самостоятельность. Большинство же мало-помалу приспособляется к целому и стремится слиться с ним»^{****}. Бесчисленные взаимные влияния

^{*} О. Шмидт. Товарищество в школе // «Педагогический листок». – 1880, №2. – С. 113.

^{**} Там же. – 1880, №3. – С. 226.

^{***} Там же. – 1880, №3. – С. 117.

^{****} Г. Роков. К психологии школьного класса // «Вестник воспитания». – 1903, №4. – С. 25.

связывают класс в единое целое. В классе формируется единое общественное мнение о порядочном и непорядочном, дурном и хорошем, честном и бесчестном.

Г. Роков подчеркивает, что опора на класс не исключает индивидуализации в воспитании. «Индивидуализация воспитания означает лишь то, что должно быть обращено внимание на все обстоятельства, влияющие на данного ученика. А так как в числе этих обстоятельств немалая роль принадлежит и школьному классу, то его общие и частные свойства также входят в курс предметов, подлежащих изучению педагога»*. Педагог должен уметь руководить и управлять не только единицей, но и группами, а для этого он должен знать и понимать «комбинации последствий, к которым приводит комбинация учеников, составляющих группы».

Не ограничиваясь рассмотрением класса как социально-психологической единицы, Роков анализирует как особый вид общности товарищеские кружки старшеклассников и приходит к выводу, что общение в кружках имеет огромное значение для саморазвития школьников именно в тот период, когда влияние родителей ослабевает. Товарищеская беседа, постоянный спутник кружка – «богатая пища для ума и чувства».

Г. Роков вычленяет четыре этапа в развитии кружка: ознакомление, сближение, разговор и дело – и высказывает ряд соображений по рациональной организации общения школьников, при которой кружок превращается «в нечто большее, чем простое сообщество сверстников, связанных только единством возраста и доступным ему интересом в сфере игр, забав и развлечений»**. Важнейшим условием такого превращения является единство деловых целей, в процессе реализации которых сглаживаются разногласия, неприязнь, почти неизбежные в личных отношениях.

Огромное значение отношениям, складывающимся между детьми в

* Г. Роков. К психологии школьного класса. – С. 48.

** Там же. – С. 91.

период школьного обучения, придавал П.Ф. Каптерев. «Нужно уяснить себе ту мысль, – писал он, – что главнейшая воспитательная сила школы заключается не в школьном здании, не в директоре и даже не в учителях, не в программах и учебных планах, а в самих детях, их взаимных отношениях, их взаимном влиянии. Дети учат друг друга весьма многому, и их взаимное обучение перевешивает силу и влияние обучения преподавателей с директорами и инспекторами»*.

Явно преувеличивая образовательное и воспитательное значение взаимовлияния детей, П. Ф. Каптерев, однако, дает звучащие порой весьма современно рекомендации по правильной организации товарищества в школе.

1. Сплотить в организованное целое каждый класс, сохраняя индивидуальность каждого школьника: «Мы должны содействовать, чтобы класс мало-помалу из случайного сотоварищества превращался в стройный организованный союз, готовый постоять за себя и своих отдельных сочленов»**.

2. Организовать прочные товарищеские связи всех учащихся школы через обсуждение и решение общих дел. Заботиться, чтобы школа как единое целое имела свое лицо, свои традиции, свою историю.

3. Поскольку класс не может удовлетворить всех потребностей учащихся, необходимо создать множество отдельных обществ и союзов по стремлениям («спорт, ремесло, книги, дебаты»).

4. Все школьные организации должны удовлетворять стремление учащихся к самостоятельности, свободно избирать своих уполномоченных, сочинять для себя уставы, наблюдать за их исполнением.

5. Не давать развиваться в детях страсти к командованию, получению лучших ролей в игре, к выдвижению на первое место***.

* П.Ф. Каптерев. Об общественно-нравственном развитии и воспитании. – СПб., 1908. – С. 24.

** Там же. – С. 20.

*** Там же. – С. 19-20.

Прогрессивные русские педагоги, изучавшие характерные для детской среды явления и процессы, их влияние на формирование и развитие личности ребенка, пытались найти пути совершенствования сложившейся практики воспитания. Их идеи содействовали становлению теории воспитательного коллектива.

Значительно раньше зарубежных педагогов они показали и некоторые пути педагогического вмешательства в социально-психологические процессы, происходящие в детской среде (в такие, например, как формирование общественного мнения детей, развитие их самоуправления, формирование «духа товарищества» и т.д.). [...]

Прогрессивные русские педагоги пытались воплотить свои идеи в создаваемых на общественных началах или на основе частной инициативы так называемых новых школах, преимущественно для привилегированных сословий, и приютах, колониях, воскресных школах, которые открывались на благотворительные средства для городской бедноты.

Новые школы возникали в противовес казенным классическим гимназиям, проникнутым духом авторитаризма, подавляющим какую бы то ни было самостоятельность и активность детей. Педагоги новых школ считали необходимым исходить из детских интересов, приблизить жизнь детей к реальной действительности и так организовать ее, чтобы в ней нашлось место для самых разнообразных занятий, развивающих ум, творческие способности, физические силы и умения, самостоятельность и инициативу, дающих выход естественной потребности детей к действию*.

Прогрессивные педагоги широко использовали в работе с детьми принципы самоуправления, коллегиального руководства, привлекали родителей к процессу воспитания. Стремясь увлечь детей учением, привить им привязанность к школе, воспитать чувство дружбы и товарищества, учителя этих школ вводили групповые формы обучения, семестровые и

* См.: *М.В. Михайлова. Общественная и частная инициатива в создании новой средней школы после революции 1905 года // «Советская педагогика». – 1966, №3.*

предметные системы занятий, разрабатывали новые формы и методы оценки знаний учащихся, включали их в самые разнообразные виды самостоятельной работы, широко применяли самообслуживание и ручной труд в воспитательном процессе.

Педагоги заботились о создании в школе жизнерадостной, деятельной, дружественной атмосферы, культивировали отношения близости и доверия с учащимися. Заботясь о сплочении школьников в классах, о формировании в них общественного мнения, учителя новых школ осуществляли принцип индивидуализации в своей работе с детьми, ориентировались на способности, задатки, особенности каждого ребенка.

Однако предоставление в ряде новых школ детям чрезмерной свободы в рамках самой школы и стремление оградить их от политики приводили к угасанию у школьников общественных интересов, к утрате взаимного понимания между учителями и учащимися. Лишь лучшим школам (новая школа М.Х. Свентицкой, гимназия Е. А. Кирпичниковой, Малаховская школа) удалось избежать этого тупика. После Октября они вошли в число первых опытно-показательных учреждений Наркомпроса.

Позднее идеи гуманизации детской среды были частично реализованы в деятельности колоний, клубов, площадок, «дневных убежищ», организованных в порядке частной инициативы для детей городской бедноты рядом крупных педагогов и врачей (С. Т. Шацкий, В. П. Кащенко, Г. И. Россолимо, Н. Н. Иорданский, Д. И. Петров, И. Г. Розанов, А. У. Зеленко и др.). Дальнейшее развитие эти идеи получили в книге С. Т. Шацкого «Бодрая жизнь», в которой раскрываются основные признаки организованного детского сообщества: единство («внутренняя общность») педагогов и детей, преодоление «смыслового барьера» между ними, нейтрализация аморальных сил в детской среде и борьба за позитивные правила жизни в колонии, за ее «конституцию» без применения административных мер наказания, напряженная, «бодрая» жизнь детей, подчиняющаяся строгому режиму, наполненная разумным содержанием – трудом, самообслуживанием, игрой,

искусством и спортом.

Анализируя процесс развития этого сообщества, С. Т. Шацкий характеризует не только динамику его деятельности и возникающие деловые зависимости, но и складывающиеся межличностные отношения, которые, как он показывает, в своем развитии значительно отстают от отношений деловых.

Наблюдая жизнь детей в колонии, С. Т. Шацкий видел, что среди ребят не считается зазорным, если сильный эксплуатирует слабого, даже бьет его, не осуждается воровство, брань. Как только ослабевал темп жизни коллектива, нарушался режим, и у воспитанников появлялось свободное время, деловые связи между детьми начинали быстро распадаться, появлялись враждебные группировки. «Деловые связи были необходимы, и они ясно чувствовались, но общей, человеческой связи было мало, хороших личных отношений завязалось немного, для этого нужна была работа над собой и то понимание свободы, которое намечалось в колонии: каждый свободен, пока не нарушаются интересы других»^{*}. И далее: «Труд может быть основой детской жизни... Но один труд дает внешнюю связь, форму, порядок детской жизни. Нужно было бы позаботиться об организации не только физических, но и духовных сил наших детей»^{**}.

Важнейшими компонентами процесса воспитания, способствующими умственному и социальному развитию детей, Шацкий считал физический труд, игру, искусство. Вначале в детской общине преобладает труд по налаживанию хозяйства, по удовлетворению материальных потребностей детей, а затем на первый план постепенно выступает забота об уюте и красоте жизни. Свою задачу Шацкий видел в том, чтобы проследить взаимосвязь непрерывно усложняющегося труда с другими компонентами жизни детского коллектива (с изменениями в социальной, умственной и эстетической жизни детей). «Первобытные формы труда сменяются

^{*} С. Т. Шацкий. Пед соч. в 4-х т. – Т.1. – М., 1963. – С. 341.

^{**} Там же.

кустарными и затем технически высокими, – пишет он, – первичные детские организации случайного типа, быстро создающиеся и распадающиеся, приобретают все более длительные формы и обуславливают в дальнейшем параллельный рост социальных навыков. Грубые формы детского искусства сменяются более совершенными, вызывая к жизни творческие силы детей. Развитие художественных запросов детей отражается на возникновении новых, интересных для них видов труда: дети строят планы и наполняются радостной тревогой осуществления. В конце концов, выявляется идейная сторона детского общества, которая дает сильный толчок умственным, самостоятельным запросам. Наступают, наконец, моменты, когда замкнутый период детского общежития выходит за свои рамки, когда ему становится тесно и весь смысл своей дальнейшей жизни он видит в общении с окружающим миром. Быстрота этого процесса всецело зависит от общественных условий, в которых растет данное общежитие»^{*}.

Примерно по такой же схеме протекал процесс развития детских общностей и в других учреждениях подобного типа, руководители которых – педагоги-энтузиасты стремились организовать содержательную и счастливую жизнь детей. Но этот процесс на практике всегда обрывался на одном из этапов, вступая в противоречие с общественными условиями дореволюционной России. С. Т. Шацкому, как известно, удалось реализовать свой замысел только после Октября, в коренным образом изменившихся условиях социальной действительности.

Опыт учреждений С. Т. Шацкого помог целой плеяде педагогов 20-х годов решать на практике проблему организации жизни и сплочения детского коллектива, функционирующего в период революционного переустройства общества. Ряд теоретических выводов, вытекающих из этого опыта, были позднее подтверждены А.С. Макаренко, С. М. Ривесом, В. А. Сухомлинским и другими.

Таким образом, прогрессивные русские педагоги предреволюционных

^{*} С. Т. Шацкий. Пед соч. в 4-х т. – Т.1. – С. 298.

лет оставили много ценных наблюдений, характеризующих те или иные социально-психологические процессы, происходящие в детской среде, вскрыли ряд важных закономерностей становления и развития детских объединений как социально-психологических общностей. Многие предположения и выводы, к которым они пришли, позднее более четко были сформулированы советскими педагогами.

2. Развитие теории и практики коллективистического воспитания в период становления советской школы

[...] Задачи строящейся социалистической школы отражены в документах по народному образованию – Декларации и Положении о единой трудовой школе. Коллективизм, единство личных и общественных интересов, самоуправление не случайно рассматривались в них как важнейшие принципы организации работы социалистической школы.

Проблема коллектива и личности на заре рождения советской педагогики наиболее последовательно была поставлена в «Основных принципах единой трудовой школы» (1918):

«Воспитательная школа должна стараться устранить из детских душ, если возможно, те черты эгоизма, которые унаследованы человеком от былого, и, приготавливая к грядущему, стараться уже со школьной скамьи спаять прочные коллективы и развить в наивысшей мере способность к общим переживаниям и к солидарности.

Индивидуализация не стесняется этим. Высшей ценностью и в социалистической культуре останется личность. Но эта личность может развернуть со всей возможной роскошью свои задатки только в гармоническом и солидарном обществе равных... Социалистическое воспитание, соединяя устремление к строению психических коллективов с тонкой индивидуализацией, приводит к тому, что личность гордится

развитием в себе всех способностей для служения целому. Целью здесь является – избежать задержки в развитии особо даровитых натур. Но если цель эта почтенна и не должна быть никоим образом пренебрегаема, то гораздо более важной является другая – уменьшить, если возможно, количество отсталых»^{*}.

Организация воспитательной работы с подрастающим поколением на новых, коллективистических началах была связана с огромными трудностями. Необходимо было объяснить учительству идеи коллективного воспитания, его основные принципы. Н. К. Крупская и А. В. Луначарский своими статьями и выступлениями помогали учителям разобраться в отдельных аспектах этой проблемы. Не потеряли своего значения разработанные Н. К. Крупской положения об основных направлениях общественного воспитания (о воспитании общественных инстинктов, общественного сознания и общественных навыков), организации коллективной деятельности школьников, гуманизме внутриколлективных отношений, роли эмоций в коллективном воспитании, влиянии общения и обособления ребенка в коллективе на его развитие.

Н. К. Крупская и А. В. Луначарский неоднократно подчеркивали, что развитие индивидуальности каждого ребенка – важнейшая задача учителя. Успешное решение ее они рассматривали как основное условие развития коллектива, взаимообогащения его членов.

«Нам нужно, – писал А. В. Луначарский, – чтобы на коллективной основе особенности человека получали полное развитие – это залог широкого распределения труда в обществе. Только разнообразное в своих отдельных человеческих личностях общество, распадающееся на ярко выраженные индивидуумы, представляет действительно культурное, богатое общество. Мы не стремимся отнюдь к стадности, к нивелировке личности, к стиранию оригинальности... Мы должны развернуть... особенности,

^{*} Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: Сб. документов 1917-1973 гг. – М., 1974. – С. 141.

дарования, целесообразные навыки, которые человек себе выбрал и которые общество ему показало»^{*}.

Такие видные представители советской педагогики 20-30-х годов, как Е. А. Аркин, П. П. Блонский, Н. И. Иорданский, А. П. Пинкевич, М. М. Пистрак, С. М. Ривес, А. С. Соколянский, В. Н. Сорока-Росинский, Н. М. Шульман и другие, внесли свой вклад в разработку вопросов общественного воспитания, организации школьного коллектива, детского самоуправления. Они стремились выявить характер влияния коллектива на ребенка и его роль в формировании личности. Придавая огромное значение свободной, наполненной коллективными переживаниями деятельности детей, они считали, что в основе ее должен лежать труд, ибо он не только готовит ребенка к полезной деятельности в будущем, но и делает его полезным членом общества в настоящем.

Труд школьников не должен быть принудительным и «трактоваться как наказание», а скорее как «некоторое преимущественное право»^{**}, – писал В. Н. Сорока-Росинский в статье «От принудительности к добровольчеству» (1923). Считалось, что детский труд должен применяться не только в стенах школы, но и за пределами ее, так как он дает возможность детям входить на деловой почве во всестороннее общение с людьми, наблюдать их жизнь, учиться жить самостоятельно. Подчеркивалось, что особенно важными в воспитательном отношении являются трудовые связи школы с фабричным производством.

Мысль о связи школы с окружающей жизнью, причем связи действенной, а не созерцательной, красной нитью проходит через многие работы Н. К. Крупской, С. Т. Шацкого и других.

Определяя цели и задачи социалистической школы, пути и формы привлечения детей к их решению, подвергая анализу участие детей в

^{*} А.В. Луначарский. За нового человека. – «Учительская газета», 20 июня 1928г.

^{**} Цит. по кн.: З. И. Равкин. Советская школа в период восстановления народного хозяйства 1921 – 1925 гг. – М., 1959. – С. 231.

производительном труде, Н. К. Крупская показала, что коллективизм заключается не в том, что люди работают сообща, а в том, как они работают. Необходимо, прежде всего, воспитать умение и привычку сообща ставить общественно полезные цели своего труда, совместно намечать пути их достижения. При этих условиях в коллективном труде детей возникают отношения ответственной зависимости, укрепляются их общественные инстинкты и навыки.

Большое внимание в советской педагогике уделялось вопросам самоуправления детского коллектива и руководства им со стороны взрослых. В отличие от буржуазных советские педагоги никогда не рассматривали самоуправление как средство подчинения ребенка взрослым, приспособления его к окружающей среде, к уже установившимся нормам и правилам окружающей жизни. Они считали необходимым предоставить детям максимум свободы в организации их жизни и деятельности, и смысл самоуправления видели в воспитании навыков коллективизма, в формировании инициативы и самостоятельности у детей.

Эти идеи нашли выражение в ряде государственных документов – в Положении об организациях учащихся в школе II ступени (1921), Тезисах ГУСа о самоуправлении в советской школе (1923) и др. *. В этих документах отмечалось, что формы детского самоуправления должны вытекать из нужд самого детского коллектива, а не копировать политические формы жизни взрослых. Чем младше дети, тем эти формы должны быть более простыми. При этом «существуют известные пределы в общественной деятельности детей, – писал А. П. Пинкевич, – и педагог-руководитель не покидает их, стремясь к тому, чтобы способы самоорганизации детей были целесообразны. Он никоим образом не насилует их коллективной воли, но, с другой стороны, самоорганизация детей – совсем не анархия, хотя бы и

* См.: указ. кн. З. И. Равкина, а также: *Ф.Ф. Королев, Т.Д. Корнейчик, З.И. Равкин. Очерки по истории советской школы и педагогики 1921-1931/* Под ред. Ф.Ф. Королева, В.З. Смирнова. – М., 1961 .

детская»*.

Определяя место детского коллектива в системе коммунистического воспитания, характеризуя основные принципы и черты его организации, советские педагоги 20-30-х годов большое внимание уделяли изучению процесса взаимодействия детского коллектива и ребенка, влияния коллектива на формирование его личности.

Так, П. П. Блонский, характеризуя огромное влияние коллектива на личность ребенка, отмечал, что он «обогащает индивидуума и количественно и качественно, улучшает наблюдательность и суждения, расширяет кругозор, устраняет субъективизм и односторонность»**. Отмечая воспитывающую силу коллектива, П.П. Блонский утверждал, что коллектив порой регулирует не только общественно-моральное поведение своих членов; он доходит иногда до регламентации мелочей – вплоть до способа выражаться, носить шапку и т.п.***

Изучая влияние коллектива на различных детей, В. М. Бехтерев пришел к выводу, что оно может быть: а) стимулирующим, когда мышечная и психическая энергия человека в присутствии коллектива повышается, когда он становится сильнее, сообразительнее, лучше запоминает; б) активизирующим, когда пассивный в какой-то деятельности, по отношению к каким-то вопросам ребенок, «видя и слыша» своих товарищей за определенным делом, заражается их деятельностью, примыкает к ним сам собой; в) подавляющим, когда коллектив тормозит деятельность ребенка, проявление его личности, «иногда до полного ее подавления и отказа от самого себя»****.

Н. М. Шульман и С.М.Ривес характеризовали закономерности взаимодействия коллектива и личности следующим образом: «Коллективные

* А. П. Пинкевич. Педагогика. Изд. 5-е. – М., 1929. – С. 87-88.

** П. П. Блонский. Избр. пед. произв. – М., 1961. – С. 513.

*** См.: Там же. – С.484.

**** В. М. Бехтерев, М. В. Ланге. Влияние коллектива на личность// Педология и воспитание: Сб. – М., 1928. – С. 68.

переживания должны ассоциироваться у ребенка с рядом радостных переживаний. Если мы хотим, чтобы ребенок мог поступиться своими личными желаниями ради интересов коллектива, то необходимо, чтобы коллектив этот стал раньше источником его радости, предметом его привязанности, влюбленности и почитания»^{*}.

Большое внимание уделялось изучению положения и роли отдельных детей в коллективе. Анализируя характер взаимоотношений так называемых вожаков с остальными детьми, исследователи выявляли качества, которые определяют авторитет вожака в том или ином коллективе, изучали причины появления «непопулярных» членов коллектива.

При анализе закономерности развития рождающихся детских коллективов, социально-психологических процессов, протекающих в самовозникающих группах, педагоги пытались не только сформулировать рекомендации практическим работникам, но и проникнуть в сущность детских коллективов, определить и охарактеризовать само понятие «коллектив» с помощью вычленения его важнейших признаков.

Так, наиболее общими отличительными признаками той или иной социальной совокупности как коллектива А. С. Залужный^{**} считал наличие в ней взаимодействия и общих реакций на внешние раздражители. Однако эти признаки, как показал А. С. Макаренко, резко критиковавший А. С. Залужного, не определяют социальную сущность коллектива.

Наиболее четкое определение коллектива в те годы дала Н. К. Крупская: «Коллектив – группа, сплоченная общими переживаниями, общими интересами, общей работой, общими взглядами, дружбой»^{***}. Вместе с тем коллектив в социалистическом обществе не может быть

^{*} Н. М. Шульман, С. М. Ривес. От школы-коммуны №1 к детскому городку имени Октябрьской революции. – Одесса, 1922. – С. 153.

^{**} См.: А. С. Залужный. Учение о коллективе. – М. – Л., 1930.

^{***} Н. К. Крупская. О дисциплине в учреждениях для трудновоспитуемых детей // «На путях к новой школе». – 1928, №12. – С. 12.

замкнутой общностью, пронизанной «корпоративным духом»*, извращающим в дореволюционной школе естественно рождающиеся общественные инстинкты ребят.

«Нужно стремиться к тому, – говорил А. В. Луначарский на III съезде РКСМ, – чтобы школа представляла собой братство, содружество не узкой ячейки, не маленького монастыря, где люди привыкли друг к другу и живут соответственно их коммунистическим идеалам, а нужно такое объединение, в котором окна и двери открыты, которое чувствует себя ячейкой мирового хозяйства и мирового пролетариата»**.

В развитии теории коллективного воспитания в 30-е годы большую роль сыграли опытно-показательные учреждения Наркомпроса РСФСР, работники которых сумели создать сплоченные, целеустремленные детские коллективы и использовать их как важнейшее средство коммунистического воспитания детей, подростков и молодежи. Этот опыт был социальным экспериментом, опережающим существовавшую в то время массовую практику воспитания. Он стал основой важных теоретических обобщений, данных в трудах руководителей этих учреждений А. С. Макаренко, М. М. Пистрака, В. Н. Сороки-Росинского, С. М. Ривеса, С. Т. Шацкого и других.

В практике опытно-показательных учреждений были реализованы как общие идеи, которые были приняты всеми передовыми советскими педагогами, так и индивидуальные воззрения их организаторов.

Общим для этих учреждений было стремление включить всех детей в разнообразную деятельность по самообслуживанию: по приведению в порядок жилищ, учебных помещений, окружающей территории. Труд по самообслуживанию являлся неременным компонентом совместной деятельности детей не только в силу необходимости, вызванной условиями времени. Самообслуживание было одним из важнейших принципов организации жизни детей в объединяющих их коллективах. Однако удельный

* Н. К. Крупская. Пед соч. – Т. 1. – С.217.

** А. В. Луначарский о народном образовании. – М., 1958. – С. 145.

вес труда по самообслуживанию, его содержание и организационные формы были различными.

Например, в колонии у А. С. Макаренко труд по самообслуживанию использовался настолько широко, что сливался с трудом производительным (средства, получаемые от выполнения производственных заказов, тратились на нужды коллектива). У В. Н. Сороки-Росинского самообслуживание не выходило за рамки бытового труда. В коммуне, руководимой С. М. Ривесом, функции самообслуживания выполняла группа старших, физически сильных ребят, которые с гордостью называли себя кружком чернорабочих. Однако, несмотря на разнообразие содержания и организационных форм труда по самообслуживанию, чрезмерное увлечение им имело отрицательные последствия для детского коллектива, преодолеть которые можно было, только включая коллектив в более широкие общественные отношения, в общественно полезный труд, выходящий за рамки учреждения. Не случайно А. С. Макаренко потребовался переезд в Куряж, С. М. Ривесу – выезд в Люстдорф, С. Т. Шацкому – самые широкие трудовые связи с окружающей социальной средой. Выход за рамки своих коллективов вызывал усиление сплоченности воспитанников.

Было замечено, что труд без идущего рядом образования и воспитания становится малопривлекательным для ребят, превращается в нейтральный в воспитательном отношении процесс. Поэтому в структуре деятельности колонистов и коммунаров А. С. Макаренко, воспитанников В. Н. Сороки-Росинского, коммунаров С. М. Ривеса, школьников З. Н. Гинзбург все чаще используются игры, театрализованные представления, творческие занятия, общественно-политическая работа среди населения, шефство над малышами. Разнообразные виды деятельности обогащали духовную жизнь коллективов, делали ее увлекательной. Создавалась эмоционально приподнятая атмосфера радостной коллективной жизни, способствующая всестороннему развитию личности.

Все упомянутые педагоги использовали принцип самоуправления в

работе с детьми. Они стремились к тому, чтобы дети были хозяевами в своих коллективах, и поэтому поощряли любое проявление инициативы с их стороны в организации жизни коллектива. При этом детям в ряде случаев предоставлялась в решении коллективных дел чрезмерная свобода, которой они не умели пользоваться.

Все образцово-показательные учреждения, будучи построены по единому принципу, имели свою специфику, в которой находили отражение педагогические взгляды их руководителей.

Так, в школе им. Ф. М. Достоевского, руководимой В. Н. Сорокой-Росинским, основным видом деятельности, сплачивающим детей в единый коллектив, являлось учение. Сфера физического труда в силу специфических условий здесь была сравнительно узкой.

В. Н. Сорока-Росинский сумел создать в коллективе атмосферу жажды знаний. «Нас лечили трудом, – вспоминает воспитанник школы Л.Пантелеев, – но трудом не физическим, не переплетным делом, не чемоданами, не сапогами и табуретками, а тем, что называется культурой. Зимой 10 уроков в день, летом, кажется, шесть или семь. И никакого протеста – ни тогда, ни теперь, в памяти. Мы с наслаждением впитывали в себя культуру...»*.

Чтобы создать такую атмосферу, педагоги творчески применяли исследовательский метод и индивидуальный подход в работе с детьми, связывали обучение с актуальными проблемами окружающей жизни. Они разработали систему «учетов» – публичных демонстраций учебных успехов детей, ввели пять разрядов, характеризующих различные уровни дисциплинированности детей.

Большую роль в создании приподнятой, оптимистической атмосферы в школьном коллективе, позволяющей преодолевать самые различные трудности (тяжелое материальное положение, трудные характеры детей, их отрицательный социальный опыт), была игра. Игровое начало вносилось во

* Цит. по кн.: *Л. Кабо. Жил на свете учитель.* – М., 1970. – С. 17.

все области жизни и в учение в первую очередь.

Основой сплочения ученического коллектива школы им. Радищева также был учебный труд детей. Однако он имел свои особенности благодаря связям детского коллектива с коллективом ЦАГИ и заводом экспериментальных конструкций.

Под руководством сотрудников ЦАГИ дети участвовали в разработке, исходя из промфинплана завода, индивидуальных рабочих заданий на каждый станок, изготавливали детали, предусмотренные общим планом завода, устраивали выставки брака с соответствующими разъяснениями и т. д. *

Руководители Одесской школы-коммуны С. М. Ривес и Н. М. Шульман стремились сделать привлекательным для детей бытовой труд, внести дух творчества и соревнования в многогранную жизнь коллектива.

Во всех названных воспитательных учреждениях принцип детского самоуправления воплощался в жизнь по-разному, неодинаково складывались и отношения между педагогами и воспитанниками.

В Одесской школе-коммуне все вопросы организации своей жизни, быта и деятельности решали сами дети. Здесь даже организационная структура детского коллектива, обычно задаваемая взрослыми, складывалась в значительной степени стихийно. Сначала появились кружки – группы детей, выполняющие те или иные функции в коллективе (например, коммунистический кружок, кружок чернорабочих и т. д.). Затем так называемые патрули, в совокупности образующие «легион» (прообразы первичных и общешкольных коллективов).

Наряду с этим дети по собственной инициативе и с одобрения взрослых образовали «столовые коммуны». (Дети, сидящие за одним столом, объявляли себя коммуной. Они ликвидировали порции, каждый брал хлеб из общей тарелки, учитывая скудные возможности тех лет и потребности товарищей.)

* См.: Б. Сливкин, Г. Гольдберг. Радищевка наших дней. – М., 1931.

В этом множестве первичных объединений, образующих коллектив учреждения, особую роль играл коммунистический кружок, в состав которого вошли наиболее грамотные и политически развитые ребята (комсомольской организации в школе еще не было). Они занимались пропагандой политических знаний, активно обсуждали происходящие в коллективе события, влияли на формирование общественного мнения.

Коммунистический кружок был опорой педагогов в воспитательной работе с детьми. Однако и он нуждался в твердом педагогическом руководстве. Осторожные советы со стороны педагогов, считавших принципиально неправильным что бы то ни было навязывать детям, не всегда помогали делу*.

Несколько иначе складывался характер взаимоотношений между педагогами и детьми в школе им. А. Н. Радищева. И здесь своей основной задачей педагоги считали воспитание у детей инициативы, в силу чего им предоставлялась значительная свобода в организации собственной жизни.

Труд по самообслуживанию в школе и интернате, связи с шефами, встречи гостей, шефская помощь на селе, организация труда и досуга в летнее время входили в сферу самостоятельной деятельности ученического самоуправления.

Участвуя вместе с детьми в трудовых десантах, в вечерах художественной самодеятельности, в шефских поездках на село, педагоги оказывали влияние на детей своим личным примером. Между ними и школьниками существовали доверительные, дружеские взаимоотношения. Большое внимание в школе уделялось выработке единого подхода к детям, единой линии поведения.

Организуя жизнь и деятельность детских коллективов, их руководители сталкивались с различными примерами взаимодействия коллектива и личности, взаимодействия отдельных детей.

* См.: *Н. М. Шульман, С. М. Ривес*. От школы-коммуны №1 к детскому городку имени Октябрьской революции.

На основе анализа этих взаимодействий Наркомпросом был разработан ряд директивных положений, нашедших отражение в школьных программах. Например, в программах ШКМ в разделе «Поведение в коллективе» детский коллектив характеризуется как целостный социальный феномен, раскрывается его роль в развитии личности («Мы не хотим "топить" личность в коллективе; наоборот, в коллективе, при нормальных взаимоотношениях в нем, личность обогащается опытом других, опирается на помощь товарищей и потому растет быстрее»^{*}), единство цели и дела определяется как важнейшее условие сплочения коллектива, рассматриваются случаи, когда личность должна вступить в противоборство с коллективом («Если коллектив не имеет или утрачивает общественно полезную установку, если он делает ошибку, совершает несправедливость – против его воли можно и должно выступать, ибо дисциплинированность не есть "круговая порука"»^{**}).

В объяснительной записке названы обязанности коллектива по отношению к личности и последствия нарушения этих обязанностей: «Коллектив должен быть чуток и внимателен к особенностям каждого из своих товарищей, коллектив должен требовать от каждого по его способностям и умениям, должен уважать и маленькую работу, в коллективе должно быть равенство и ставка не на сильного, а на взаимопомощь, на товарищество»^{***}.

В разделе «Диспропорции» рассматриваются наиболее часто встречающиеся отклонения от нормы коллективной жизни в поведении, во взаимоотношениях детей, характеризуются пути преодоления диспропорции.

Таким образом, уже в конце 20-х годов на основе работ крупнейших советских педагогов, прогнозировавших процесс развития советской школы, и уникального по своей значимости опыта коллективного воспитания в

* Программа и методические записки школы крестьянской молодежи. – М. – Л., 1928. – С. 25.

** Там же. – С. 26.

*** Там же. – С. 78.

опытно-показательных учреждениях Наркомпроса были сформулированы основные положения концепции детского воспитательного коллектива, выявлены закономерности воспитания личности ребенка в коллективе.

Ф. Ф. Королев и Л. Е. Раскин характеризуют этот период как период «борьбы с собственничеством, индивидуализмом и мещанством», период накопления опыта воспитания «подлинных коллективистов». «Коллективизм должен входить как органическая часть в любое звено воспитательной работы. Каждый шаг воспитательной работы должен быть насыщен боевым духом коллективизма»*.

При этом для подлинного коллективиста должны быть характерны следующие черты: потребность в труде и умение работать в коллективе, организованность и внутренняя дисциплинированность, умение пользоваться самокритикой, организовывать товарищескую взаимопомощь и использовать ее, ожесточенно бороться с проявлениями индивидуализма, бережно относиться к общественной собственности, ежечасно работать над созданием коллективных форм жизни**.

В 30-е годы идеи коллективного воспитания получили дальнейшее развитие в работах крупнейшего советского педагога А.С.Макаренко. Основные объекты его внимания – детский коллектив, процесс его становления и развития, управление этим процессом, методика организации и сплочения коллектива. Положения, выдвинутые и развитые А.С. Макаренко, прочно вошли в теорию социалистического воспитательного коллектива.

Определяя роль коллектива в формировании личности ребенка, А. С. Макаренко исходил из основных целей воспитания, учитывал те качества личности, которые педагоги обязаны проектировать и формировать, ориентируясь на требования общества к человеку. Эти качества он делил на общие, характеризующие нравственный облик каждого советского человека,

* Ф. Ф. Королев, Л. Е. Раскин. Воспитательные задачи школы. – Изд. 3-е. – М., 1930. – С. 75.

** См.: Там же. – С. 78.

и частные, вытекающие из особенностей его индивидуального облика.

Формирование типичного для социалистического общества нравственного облика советского человека – важнейшая цель педагога.

На реализацию этой цели должна быть направлена развернутая «программа человеческой личности», характеризующая ее по таким параметрам, как «самочувствие человека в коллективе, характер его коллективных связей и реакций, его дисциплинированность, готовность к действию и торможению, способность такта и ориентировки, принципиальность и эмоциональное перспективное устремление»*. Макаренко считал, что именно эти параметры определяют тот комплекс черт, которые, будучи сформированными, превратят воспитанника в политически деятельную и ответственную фигуру. Эта же программа определяет систему знаний и представлений в области морали, которой ученик постепенно овладевает.

Такая программа, по мысли А. С. Макаренко, должна быть единой для всего подрастающего поколения. Из нее необходимо исходить при проектировке личности. Однако она предполагает «индивидуальный корректив», дающий возможность учитывать индивидуальные интересы, склонности и черты характера отдельных детей. При этом личностное разнообразие воспитанников не предполагает принципиальной разницы в методах воспитания. «Достойной нашей эпохи и нашей революции организационной задачей, – подчеркивал А. С. Макаренко, – может быть только создание метода, который, будучи общим и единым, в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои особенности, сохранять свою индивидуальность»**.

Таким методом А. С. Макаренко считал воспитание в коллективе и через коллектив. «Школьный коллектив, ячейка советского детского общества, прежде всего, должен сделаться объектом воспитательной работы.

* А. С. Макаренко. Соч. в 7 т. – Т. V. – М., 1960. – С.106.

** Там же. – С.353.

Воспитывая отдельную личность, мы должны думать о воспитании всего коллектива. На практике эти две задачи будут решаться только совместно и только в одном общем приеме. В каждый момент нашего воздействия на личность эти воздействия обязательно должны быть и воздействием на коллектив. И, наоборот, каждое наше прикосновение к коллективу обязательно будет и воспитанием каждой личности, входящей в коллектив»^{*}.

В своих произведениях А. С. Макаренко характеризует самые разнообразные формы, методы и приемы воздействия на личность через коллектив. Ему принадлежит идея о первичном коллективе как основном пути прикосновения к личности ребенка. Задача педагогической науки, считал он, ответить на вопрос: «Как следуя за качествами личности, за ее склонностями и способностями, направить эту личность в наиболее нужную для нее сторону»^{**}.

3. Коллектив как цель и объект воспитания в советской школе и педагогике послевоенных лет

В педагогике послевоенных лет детский коллектив рассматривался главным образом как цель и объект воспитательных усилий взрослых. Задача сплочения детских коллективов в условиях эвакуации населения, развития сети учебно-воспитательных учреждений, возвращения к отдельному обучению школьников была первоочередной.

В поисках рациональных путей сплочения педагоги обращались в первую очередь к наследию А. С. Макаренко.

Педагогические коллективы, изучая его, стремились взять на вооружение те идеи, реализация которых в условиях класса, кружка, школы, детского дома давала бы возможность объединить детей в единое целое – коллектив. Наибольшее внимание при этом уделялось вопросам включения

^{*} А. С. Макаренко. Соч. в 7 т. – Т. V. – М., 1960. – С.354.

^{**} Там же. – С.120.

школьников в совместную деятельность. Усилия педагогов были направлены главным образом на поиски ярких, увлекательных для детей форм ее организации. Именно в эти годы родились и получили распространение праздник «За честь школы», церемонии первого звонка, праздник букваря, тематические клубные дни, эстафеты искусства, трудовые десанты, творческие отчеты клубных объединений и др.

Каждая из этих форм являлась своеобразной реализацией сформулированного А. С. Макаренко принципа перспективных линий.

Яркие, красочные, с элементами сценических перевоплощений, они увлекали ребят на далеко не легкий в условиях послевоенных лет труд, пробуждали в них дух соревнования. Зарождаясь в одних школах, они быстро подхватывались другими, превращаясь в традиционные мероприятия в масштабах страны.

Велся творческий поиск и в области организационных форм ученического самоуправления. Наибольшее внимание уделялось вопросам деятельности таких органов ученического самоуправления, как общешкольное собрание, учком, стенная газета, дежурный класс. Общее ученическое собрание рассматривалось как основной, решающий орган детского коллектива; учком – как его основной исполнительный орган; стенная газета – как выразитель и организатор общественного мнения детей; дежурство – форма привлечения классных коллективов к организации жизни общешкольного ученического коллектива и т.п.

Большое распространение в условиях послевоенной школы получила работа по созданию и внедрению в повседневную жизнь детей единых педагогических требований, детерминирующих поведение детей как в рамках школы, так и вне нее.

Яркие формы работы с детским коллективом, возникшие в практике работы лучших школ, использующих наследие А. С. Макаренко, вызвали волну подражаний, что отнюдь не всегда вело к положительным результатам.

Широко распространившийся опыт применения идей А. С. Макаренко

в организации коллективной жизнедеятельности школьников требовал научного осмысления. Коллектив специально созданной в начале 50-х годов лаборатории занялся выяснением тех идей А. С. Макаренко, которые воплотились в практическом опыте передовых школ послевоенного периода.

В итоге изучения такого опыта были выделены следующие идеи*.

1. Детский коллектив всегда должен ощущать себя частицей нашего общества и быть участником его борьбы, движения и развития. В связи с этим дети должны быть в курсе важнейших событий, происходящих в стране и за рубежом, активно участвовать в общественно полезной и общественно-политической деятельности.

2. Ценность человеческой личности во многом определяется ее отношением к перспективе. Человеку нужно действовать и бороться во имя не только близких, но и дальних перспектив, связанных с благополучием многих людей, общества в целом. Закон перспективных линий – закон развития коллектива. Учитывая его, необходимо ставить перед детьми цепочку усложняющихся перспектив, каждая из которых увлекала бы ребят на совместный труд по ее осуществлению.

3. Социалистическая педагогика по преимуществу является педагогикой параллельного, а не прямого действия. В связи с этим через общие собрания, стенную печать, линейки формируется общественное мнение, опираясь на которое педагог влияет на личность школьника.

4. Самоуправление – важнейший рычаг развития коллектива. Используя его, необходимо, прежде всего, опираться на возможности комсомольской и пионерской организаций школы.

5. Коллективом может и должен быть не только каждый школьный класс – коллективом должна быть школа в целом. Достичь этого можно через включение в совместную деятельность классных параллелей, организацию шефских связей старших над младшими, проведение общешкольных трудовых десантов, праздников и т. д.

* Они были сформулированы руководителем лаборатории С. М. Ривесом.

6. Ничто так не скрепляет коллектив, как традиции. Коллектив не должен забывать пройденного пути и лучшее, что сложилось в его опыте, закреплять и бережно хранить в традициях.

7. Педагогический коллектив по отношению к детям не есть нечто внешнее. Он часть школьного коллектива. Педагогический коллектив должен пользоваться поддержкой детей, руководить коллективом детей. В силу этого сплочение педагогического коллектива – важнейшее условие создания детского коллектива.

8. Каждая школа должна иметь свой «педагогический центр», дающий возможность руководству школы осуществлять непосредственные контакты с детьми, быть в курсе событий, происходящих в ученических коллективах, иметь возможность своевременно и тактично вмешиваться в жизнь детей, вносить необходимые коррективы в складывающиеся между ними отношения.

Результаты анализа показали, что педагогические коллективы ряда школ, пытаясь использовать наследие А. С. Макаренко, относились к нему догматически.

Так, некоторые учителя ограничивали применение идей А. С. Макаренко рамками своего класса, игнорируя связи его с ученическим коллективом школы. Это приводило к превращению класса в замкнутую группу. Другие недооценивали учебный процесс как основу сплочения ученического коллектива, третьи – роль пионерской и комсомольской организаций, четвертые исключали из своей практики индивидуальный подход к учащимся, заменив его воздействием через коллектив. Наконец, имел место чисто механический перенос некоторых форм работы, успешно использованных А. С. Макаренко, в массовую школу послевоенных лет. В некоторых школах были попытки подменить класс как основную структурную единицу разновозрастным коллективом по месту жительства. В ряде случаев совет командиров классов получал неоправданно широкие функции по отношению к коллективу. Нередко педагоги злоупотребляли

вызовами провинившихся школьников «на середину», наказывали коллектив за проступки отдельных школьников.

Ориентация учителей на творческое использование, развитие и обогащение идей А. С. Макаренко была тем более уместна, что среди ученых в те годы было довольно распространенным мнение, будто разработанная им теория коллектива требует лишь претворения в жизнь, а не творческого развития*. Однако недостаточная разработанность теории детского коллектива ограничивала возможности дальнейшего развития практики коллективного воспитания.

С течением времени становилось все более ясным, что никакие методические детали, никакое, пусть даже самое яркое, «уединенное средство» не превратит коллектив в полноценный инструмент воспитания, если педагогами не будет спроектирована, проверена в опыте, теоретически обоснована такая система воспитательной работы с детским коллективом, которая, базируясь на принципах, сформулированных к тому времени в педагогической науке, была бы адекватной условиям работы массовой школы 50-60-х годов. Этот чрезвычайно важный вывод, сделанный И. С. Марьенко, нацеливал передовых учителей на дальнейший творческий поиск в этой области. И. С. Марьенко утверждал, что успех в воспитательной работе не может быть достигнут «без четкой и последовательно проводимой системы воспитательных мероприятий, направленных на решение общих задач коммунистического воспитания учащихся, а также тех частных задач, которые вытекают из особенностей класса, школы, отряда, комсомольской организации в конкретных условиях их работы»**.

Разработка оригинальных систем, адекватных тем конкретным условиям, в которых функционировали детские учреждения, осуществлялась педагогами-практиками – руководителями этих учреждений.

* См., например, вступительную статью к сб. :«Из опыта организации и воспитания ученического коллектива» /Под ред. В. Е. Гмурмана. – М., 1955.

** *И.С. Марьенко*. Предисловие к кн.: «Организация и воспитание ученического коллектива»// Приложение к журн. «Советская педагогика». – 1954. – С. 21.

В. А. Сухомлинский, Г. Л. Асеев, Ф. Ф. Брюховецкий, С. В. Иванов, Ю. Л. Касторский, Т. Е. Конникова, Э. Г. Костяшкин, Л. В. Луцкова и Е. Б. Козлов, З. К. Маковкина, М. А. Микаэлян, Р. В. Мироносицкая, М. А. Погодин, Н. С. Панова, Т. С. Панфилова, Л. В. Ремнев и Л. С. Матвеева, Б. Е. Ширвиндт и другие, опираясь на идеи А. С. Макаренко, создали на практике различные варианты системы воспитательной работы с ученическим коллективом, каждый из которых отражал дух времени, особенности учреждения и педагогическое кредо ее руководителя. Опыт этих учреждений хорошо известен в нашей стране*. В ряде случаев он продолжает развиваться и сейчас, приобретая новые, соответствующие новому периоду в развитии нашего общества черты.

Одновременно с творческими поисками педагогов-практиков проводились исследования ученых, направленные на выявление наиболее эффективных форм организации, методов сплочения и воспитания ученических коллективов (Т.Е.Конникова, Л.И.Новикова, М.Д. Виноградова, Е. А. Фомин, О. С. Богданова др.); на разработку таких принципов и методов воспитания, как педагогическое требование (Л.Ю.Гордин, Б.Т.Лихачев, В.М.Коротов),самоуправление(В.М.Коротов),социалистическое соревнование, (О.С.Богданова, М.Д.Виноградова, З.А.Малькова, Л.И. Новикова), игра (С.А.Шмаков, В. А. Фомин), педагогическая инструментовка деятельности коллектива (Э. С. Кузнецова) и др.

В результате исследований в педагогической литературе были сформулированы основные положения, характеризующие ученический коллектив как цель и объект педагогических воздействий, раскрыта система воспитательной работы по его сплочению и развитию.

К 60-м годам сложились основы методики сплочения ученического

* См., например: Ю. Л. Касторский. Организация и воспитание общешкольного коллектива. – М., 1956; Т. Е. Конникова. Организация коллектива учащихся в школе. – М., 1957; Воспитательная работа в школьном коллективе. Под ред. Л. И. Новиковой. – М., 1958; Э. Г. Костяшкин. Школа продленного дня. – М., 1965; В. А. Сухомлинский. Павлышская средняя школа. – М., 1969; Б.Е. Ширвиндт. Школа – интернат // В кн.: Школоведение. – М., 1975; и др.

коллектива. Основные положения ее применительно к массовой школе* заключаются в следующем.

Детский коллектив не может развиваться, двигаться вперед, если перед ним не стоит общая цель, которую все члены коллектива воспринимают как жизненно важную перспективу, ради которой они вступают в общение, объединяют свои усилия, преодолевают трудности. Реализуя стоящую перед ним перспективу, коллектив переходит в новое качественное состояние и приобретает возможность решать более сложные задачи. Перспектива, по сути дела, это та завтрашняя общая радость, которая, по словам А. С. Макаренко, стоит перед коллективом и делает его более крепким, дружным.

Если перспектива становится близкой каждому ребенку, она активизирует его жизненную энергию, является источником его хорошего самочувствия.

Концепция перспективных линий лежит в основе теории и практики коллективного воспитания и является замечательным достижением социалистической педагогики.

Коллектив сплочивается, прежде всего, в процессе совместной деятельности. Важнейшие методы ее организации – соревнование и игра.

Соревнование при правильной его инструментровке дает возможность укрепить связи между первичными объединениями коллектива, возбудить у детей чувство принадлежности к коллективу, повысить эффективность процесса интериоризации ими общественной культуры.

Игра, используемая как метод организации совместной деятельности детей (познавательной, трудовой и др.), помогает ребенку идентифицировать себя с реализуемыми им игровыми ролями и тем самым повысить роль коллектива в процессе накопления социального опыта каждым его членом.

Важнейшая задача педагогов в процессе организации совместной деятельности детей – создание и укрепление в детском коллективе традиций. Накопление и хранение в традициях всего ценного, что уже создано

* См.: Организация и воспитание ученического коллектива/ Под ред. *Н.И. Болдырева*. – М., 1959.

предшествующими поколениями, – важный показатель его развития, движения вперед. Традиции укрепляют коллектив, делают его жизнь более четкой и устойчивой, эмоционально насыщенной, а моральные нормы коллектива – более действенными и доходчивыми.

Традиции рождаются в значительной степени стихийно. Однако их укрепление и развитие зависят от целенаправленных усилий педагогов.

Эти положения стали азбукой коллективного воспитания в советской школе.

Вместе с тем, рассматривая сложившиеся воззрения на детский коллектив через призму современных представлений о нем, мы видим этот коллектив преимущественно: а) функционирующим вне рамок учебного процесса; б) связанным системой главным образом деловых, официальных связей и отношений; в) индифферентным к развитию индивидуальностей входящих в него детей.

Недооценка субъективного фактора в развитии детского коллектива привела к тому, что социально-психологические аспекты его функционирования попросту выпали из сферы внимания педагогики тех лет. В итоге сложившиеся к середине 60-х годов воззрения на ученический коллектив пришли в противоречие с практикой воспитания, опытом передовых педагогов, данными смежных наук (социальной психологии, социологии), что вызвало необходимость дальнейшего развития теории детского коллектива.

Детский коллектив как социально-педагогическая система

Исходным для современной педагогической концепции детского коллектива является понятие коллектива воспитательного. [...]

Воспитательные коллективы институциональны. Они создаются и функционируют на базе тех или иных учреждений или организаций и по своим воспитательным функциям адекватны тем задачам, которые стоят

перед этими учреждениями и организациями.

Любой воспитательный коллектив является единством двух относительно самостоятельных коллективов: педагогического и детского, находящихся в соотношении субъекта и объекта воспитания. С помощью педагогических коллективов общество реализует свои воспитательные функции по отношению к подрастающему поколению через детские коллективы, разнообразные по своим функциям и особенностям. Одни из них играют большую роль в жизни детей, другие – меньшую. В одних складываются самые разнообразные отношения, в других эти отношения более или менее однотипны. Одни невелики, другие являются сложными коллективными образованиями, объединяющими ряд коллективов, более простых по своей структуре.

Количественный и качественный состав коллектива, возраст его членов, характер их деятельности, степень сплоченности, направленность общественного мнения, характер руководства со стороны взрослых – все эти и многие другие факторы определяют его специфику, делают своеобразным, непохожим на другие коллективы.

В современных условиях общество оказывает свое влияние на подрастающее поколение не через один, а через ряд разнотипных коллективов, отличающихся друг от друга своеобразием своих воспитательных функций по отношению к детям, организационной структурой, характером совместной деятельности детей и способами их вхождения в коллективы.

Среди многообразия детских коллективов особую роль в социальном развитии подрастающего поколения играют учебно-воспитательные коллективы, коллективы по интересам и коллективы детских и юношеских коммунистических организаций. Они охватывают подавляющее большинство ребят школьного возраста.

По мере расширения сферы целенаправленного общественного воспитания наблюдается тенденция расширения сети коллективов, играющих

существенную роль в социальном развитии ребенка. Получают все более широкое распространение ученические производственные бригады, школьные лесничества, лагеря труда и отдыха, различные объединения по месту жительства.

Сетка коллективов, охватывающих ребенка, становится все более гибкой и многогранной, а значит, все в большей степени соответствующей задачам всестороннего развития детей, особенностям их индивидуального развития.

Процесс дифференциации детских коллективов является следствием тенденции к дифференциации коллективной структуры общества, более разнообразных требований, предъявляемых обществом к своим членам, а также следствием повышающегося уровня физического и интеллектуального развития самих детей.

1. Структура детского коллектива

Любой детский коллектив имеет формальную, как правило, задаваемую взрослыми и неформальную структуру, складывающуюся стихийно. Формальную структуру коллектива образуют первичные коллективы, органы самоуправления, социальные роли, реализуемые детьми в процессе совместной деятельности, деловые связи и отношения.

Детский коллектив воспитательного учреждения или организации состоит из первичных коллективов, каждый из которых объединяет ту или иную группу детей в процессе организованной деятельности.

Связи, объединяющие первичные коллективы, не образуются стихийно, они, как правило, результат целенаправленных усилий педагогов. Особенно сложна сетка таких связей в школьном ученическом коллективе, состоящем из разнотипных первичных коллективов (классов, кружков, пионерских отрядов, комсомольских групп и т. д.).

Основным звеном в формальной структуре школьного коллектива является коллектив класса, где протекает деятельность детей – учение. Класс

– один из наиболее значимых для них коллективов, именно в классе между школьниками образуется наиболее густая сеть межличностных связей и отношений. На его базе, как правило, функционируют и коллективы первичной комсомольской организации, пионерского отряда, группы продленного дня, звена ученической бригады.

Эти разнотипные первичные коллективы связаны между собой и образуют ученический коллектив школы. [...]

Системе первичных коллективов, образующих детский коллектив того или иного учреждения, соответствует и система тех социальных ролей, которые дети реализуют в каждом из них в процессе коллективной деятельности. Эти роли адекватны основным функциям данного коллектива.

Так, в коллективе класса ребенок реализует роль ученика, в кружке – роль юного техника, юного художника и т. п.

В рамках той или иной роли школьник занимает определенную позицию. Диапазон таких позиций может быть весьма широким. В классе, например, это может быть позиция отличника, успевающего по всем предметам, эрудита в той или иной области знаний, отстающего и т.д.

Реализуя ту или иную роль в процессе коллективной деятельности, ребенок вступает в контакты с коллективом, с отдельными его членами. На процесс его социального развития оказывает влияние как содержание деятельности, так и характер ее организации.

Общая цель в совместной деятельности, общение школьников, реализующих адекватные этой деятельности социальные роли, приводят к установлению системы деловых связей между детьми, объединяющими их первичными коллективами, между детским коллективом и другими коллективами детей и взрослых. На этой основе возникает сетка деловых отношений, или, как называл их А. С. Макаренко, отношений ответственной зависимости. Они играют важнейшую роль как в сплочении коллектива, так и в социальном развитии входящих в него детей. Включаясь в эти

отношения, будучи их объектом, носителем и субъектом, ребенок приобретает тот социальный опыт, который потребуется ему в будущем. Естественно, что такие отношения не рождаются стихийно, а являются результатом педагогически целесообразно организованной коллективной деятельности детей.

Анализ опыта коллективного воспитания и результатов специально проведенных исследований (А.А.Вайсбург, М.Д.Виноградова, Х. Й. Лийметс, И.Б. Первин, В. А. Пителин-Потанич, А. А. Пермяков, Л. Д. Чернышенко и др.)* дает возможность сформулировать следующие условия такой педагогически целесообразной организации совместной деятельности школьников, от которых зависит воспитательная эффективность складывающихся в процессе ее деловых отношений: 1) интериоризация всеми членами коллектива той перспективы, на осуществление которой должна быть направлена коллективная деятельность; 2) максимальная опора на принцип взаимодополнения и взаимообогащения; 3) совершенствование структуры деятельности школьников за счет включения в нее различных по своему содержанию и характеру видов (в соответствии с возрастными особенностями детей) и интеграции их в единую деятельность коллектива; 4) выход за рамки интересов и потребностей своего коллектива, включение детей в деятельность, направленную на совершенствование окружающей их микросреды, на решение широких социальных задач коммунистического строительства; 5) опора на детское самоуправление.

Каждый из коллективов, входящих в сложную структуру детского коллектива воспитательного учреждения, имеет свои органы самоуправления, которые, будучи взаимосвязанными, образуют систему органов детского самоуправления. [...]

* См.: Теоретические проблемы воспитательного коллектива.: Сб. – Тарту, 1975; О системах и системности в воспитании.: Сб. – М., 1977.

Любому детскому коллективу наряду с формальной присуща и неформальная структура, образующаяся в процессе межличностного общения его членов. Совместная деятельность усиливает свойственную детям потребность в общении. В результате между ними возникает целая гамма связей и отношений эмоционально-психологического характера. Наиболее исследованными являются межличностные связи и отношения избирательного характера, а также связи и отношения, объединяющие детей как членов одной социально-психологической общности*.

Избирательные связи и отношения в первичном коллективе приводят к образованию малых неформальных групп, или микрогрупп, эмоционально-психологического характера (дружеских и приятельских), каждая из которых включает, как правило, небольшое количество детей, испытывающих по отношению друг к другу чувства взаимной заинтересованности, симпатии, дружбы. При этом один и тот же школьник может быть членом не одной, а нескольких групп. Вместе с тем не все члены коллектива входят в эмоционально-психологические микрогруппы. Одни ребята могут иметь дружеские или приятельские связи вне данного коллектива, другие – вообще не иметь таких связей. Среди последних могут быть школьники, не испытывающие особой потребности в общении, а также дети робкие, не умеющие вступить в общение с интересными для них сверстниками или взрослыми.

Малые неформальные группы занимают различное положение в коллективе. Почти в каждом из них есть группа, пользующаяся авторитетом, лидирующая в самых различных видах деятельности школьников.

В коллективе могут быть и такие группы, авторитет которых ситуативен. Встречаются группы, обособившиеся, замкнувшиеся в сфере своих интересов, не разделяемых остальными членами коллектива. Если

* См.: Я. Л. Коломинский. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. – Мн., 1969; Т. Е. Конникова. О видах взаимоотношений в школьных коллективах // Вопросы управления и руководства процессом воспитания школьников. – М., 1971; А. В. Киричук. Положение детей в системе общения в классном коллективе // Проблемы общения и воспитание. – Тарту, 1974.

ценностные ориентации этих групп не противоречат ценностям коллектива, последний относится к ним терпимо. Но в коллективе могут образоваться группировки, враждебные друг другу или имеющие собственные цели, мешающие реализации тех, к которым стремится коллектив. В последнем случае между коллективом и группой нередко возникает открытый конфликт, исход которого может оказаться неоднозначным.

Любой ребенок, являясь одновременно членом и коллектива, и той или иной входящей в него микрогруппы, испытывает на себе двойное влияние: он формируется как личность под влиянием не только коллектива, но и данной группы, принятых в ней ценностей, мнений, оценочных суждений. В тех случаях, когда группа является носителем позитивных социальных ценностей, когда она референтна для всего коллектива, влияние ее обогащает процесс социального развития ребенка в коллективе, дополняя и углубляя влияние на него коллектива в целом как социальной общности. За счет таких групп обогащается жизнь всего коллектива.

Однако влияние группы может не совпадать с влиянием коллектива. В итоге дети в одних условиях могут вести себя в соответствии с санкционированными педагогами и принятыми коллективом нормами, а в других – в соответствии с нормами, принятыми в той группе, которая является для них референтной. Естественно, что в таких случаях процесс социального развития личности в коллективе не является оптимальным.

Опыт и специальные исследования показывают, что в ряде случаев в детском коллективе могут возникать и такие ситуации, когда отдельные социально-психологические группы, входящие в его неформальную структуру, являются носителями более высокого порядка духовных ценностей, нежели коллектив в целом. Между такой группой и коллективом может возникнуть конфликт, отрицательно влияющий и на входящих в группу детей, и на коллектив в целом. Возможны и другие варианты баланса межличностных отношений избирательного характера в детском коллективе. Одни из них усиливают и обогащают влияние его на детей, другие

ослабляют, а порой и сводят на нет.

Избирательные отношения в детском коллективе складываются стихийно. Однако, поскольку они зависят от содержания и организации совместной деятельности ребят, сложившихся между ними деловых отношений, педагог может оказывать на них влияние.

Помимо избирательных, школьников в рамках одного коллектива объединяют отношения эмоционально-психологического характера. Основой их является чувство «мы – коллектив», рождающееся в процессе совместной деятельности и общения детей.

Отношения, складывающиеся в детских объединениях, могут иметь гуманистический, нейтральный или асоциальный характер. Для сложившегося сплоченного коллектива типичен гуманистический характер таких отношений. Однако гуманизм их не рождается стихийно, а целенаправленно культивируется через соответствующую организацию деятельности (взаимопомощь, шефство, забота о попавших в беду) и тактичное вмешательство в сферу свободного, недетерминированного деятельностью общения детей.

Каждый ребенок в системе неофициальных отношений занимает то или иное место. Его статус в коллективе оказывает существенное влияние на процесс формирования личности. Можно считать установленным, что коллектив лишь тогда является благоприятной средой для индивидуального развития того или иного ребенка, когда неофициальное положение его в коллективе благоприятно, когда статус его достаточно высок. Если же ребенок не «вписывается» в систему неофициальных отношений коллектива, непопулярен в среде товарищей или занимает искусственную, вынужденную позицию, коллектив перестает быть по отношению к нему полноценным инструментом его индивидуального развития. Как правило, наличие таких детей свидетельствует о недостаточной сплоченности и зрелости коллектива.

Однако ситуация изоляции по отношению к отдельным детям может возникнуть и в сплоченном, достаточно зрелом коллективе, так как далеко не

каждый ребенок в силу тех или иных причин может самостоятельно занять в нем благоприятное для своего индивидуального развития место.

Каждый школьник является объектом и субъектом складывающихся в коллективе отношений. Он испытывает на себе их влияние и, в свою очередь, сам влияет на них. Так, почти в каждом коллективе есть дети, с которыми все или почти все хотели бы сидеть за одной партой, ходить в походы, учить уроки. Такие дети особенно влияют на характер складывающихся в классе отношений. Однако на складывающиеся в коллективе отношения оказывает влияние и тихий, незаметный ребенок, нуждающийся в помощи и поддержке товарищей, и ребенок, нарушающий нормы коллективной жизни и являющийся объектом их критики.

Неофициальные отношения непрерывно изменяются. Попадая в коллектив со сложившейся системой отношений, вступая в общение с его членами, школьник-новичок влияет на систему сложившихся отношений: способствует укреплению одних, расшатыванию других, вносит своеобразные оттенки в третьи. Не остаются неизменными в коллективе и позиции его «старых» членов. Ребята развиваются, изменяются их социальные позиции в коллективе, социальный статус, характер их влияния на коллектив.

Неофициальная структура детского коллектива (совокупность неформальных групп, индивидуальных позиций в них детей, эмоционально-психологических связей и отношений) неустойчива по своим организационным формам. Тем не менее она в значительной степени определяет свойства детского коллектива как субъекта воспитания.

Важнейшим показателем зрелости коллектива является сориентированность его формальной и неформальной структур.

Школа, дружина, класс, отряд, кружок, звено только тогда могут считаться истинными коллективами, когда их формальная и неформальная структуры не противоречат друг другу, когда официальные лидеры коллектива имеют высокий статус в сфере эмоционально-психологических

отношений, а лидирующие группы являются носителями позитивных ценностей.

Формальная и неформальная структуры коллектива – две взаимосвязанные его характеристики. Изменения, происходящие в одной, влекут за собой изменения в другой. Так, изменение содержания или характера деятельности может привести к перегруппировке детей в рамках эмоционально-психологических общностей, к замене лидеров в сфере неофициального общения, к изменению баланса сложившихся неофициальных отношений. И наоборот, распад или рождение той или иной эмоционально-психологической группы, смена лидера в ней может оказать существенное влияние на сферу деловых отношений. Это обстоятельство и дает возможность влиять на неформальную структуру коллектива через его формальную структуру, организацию деятельности, систему деловых отношений (естественно, что такое влияние требует знания неформальной структуры, ее состояния, тенденций развития).

Образующаяся в процессе совместной деятельности и общения сеть внутриколлективных отношений – деловых и эмоционально-психологических – приводит к возникновению особого свойства коллектива – поля интеллектуально-морального напряжения, которое характеризует коллектив как целостную систему.

В нашем понимании поле интеллектуально-морального напряжения (или просто «поле коллектива») – особое интегральное свойство, характеризующее состояние коллектива как целостной системы. Выражая складывающиеся в коллективе отношения, нормы поведения, ценности, установки, общественное мнение, поле является одной из основных характеристик коллектива как субъекта воспитания, ибо эти образования действуют на ребенка не как отдельные факторы, а в определенной целостности. Поле зависит от состава детей, уровня их развития, характера деятельности и общения, от стиля отношений педагога к детскому коллективу. Являясь функцией отношений в детской среде, оно, в свою

очередь, влияет на эти отношения, в значительной степени определяет их характер.

На практике о поле того или иного коллектива можно судить по его ценностным ориентациям, общественному мнению, традициям поведения, эмоциональному настрою. Его основу составляют морально-интеллектуальное содержание, стиль и тон деловых и избирательных отношений; его направленность проявляется в общественном мнении, в ценностных ориентациях; устойчивость обеспечивается коллективными традициями.

В тех случаях, когда формальная и неформальная структуры коллектива противоречат друг другу, в коллективе может возникнуть двойное поле, проявляющееся в противоречивых ценностях, принятых коллективом официально и родившихся в сфере неофициального общения, в наличии двух типов общественного мнения (например, осуждение тех или иных поступков на собрании и культивирование их в жизни)*.

Если педагоги пока только констатируют и описывают сам феномен «поле коллектива», то психологи уже пытаются измерить это свойство (правда, только по отношению к первичному коллективу) и по данным такого измерения судить о его развитости.

Так, зафиксированное А. В. Петровским ценностно-ориентационное единство коллектива (ЦОЕ) как показатель его сплоченности выступает интегральной характеристикой системы внутригрупповых связей, показывающей уровень или степень совпадения мнений, оценок, установок и позиций группы по отношению к объектам (лицам, явлениям, идеям, событиям), наиболее значительным для группы в целом**. С помощью индекса ЦОЕ появляется возможность не только охарактеризовать, но и измерить некоторые аспекты поля.

* См.: В.Д. Семенов. Некоторые особенности коллективов трудных подростков в специальных воспитательных учреждениях // Ребенок в системе коллективных отношений : Сб.– М., 1972.

** См.: А.В. Петровский. Психология межличностных отношений в группах и коллективах.// «Советская педагогика». – 1974, №4. – С. 88.

Проблема измерения поля усложняется применительно к такому сложному коллективу, как школа. Коллективы классов, кружков, пионерских отрядов, комсомольских групп являются носителями общего поля школьного коллектива, так как оно формируется через деятельность и общение ребят не только в масштабах школы, но и в рамках составляющих ее первичных объединений. Когда какой-то класс как первичный коллектив по своему облику и поведению начинает резко выделяться на фоне других классов школы, это свидетельствует о несоответствии поля данного класса общему полю школы. При этом требуется вмешательство взрослых либо с целью распространения норм коллективной жизни этого класса на остальные коллективы школы, либо с целью приведения этих норм в соответствие с общешкольными.

Поле коллектива – производная внутренней структуры, внутренних связей и отношений. Однако оно зависит и от таких внешних факторов, оказывающих влияние на детский коллектив, как семья, другие коллективы, неформальные микрогруппы, функционирующие вне рамок коллектива, и т. д. Их влияния могут быть как позитивными, так и негативными.

Изучение случаев аномальных состояний детских коллективов показывает, что источник образующегося в них неблагоприятного для развития детей поля нередко находится за пределами воспитательного учреждения.

2. Процесс развития детского коллектива

Детский коллектив, возникнув в рамках заданной педагогами организационной структуры, непрерывно меняется, поскольку меняются в процессе своего развития дети, образующие коллектив. В связи этим изменяется и характер воздействия коллектива на личность.

Развитие коллектива – сложный и противоречивый процесс. Основные параметры, характеризующие коллектив как субъект воспитания, как правило, развиваются неравномерно, вследствие чего в рамках его формальной структуры могут образовываться корпорации, диффузные

группы и другие общности, социально-психологические характеристики которых неадекватны педагогической модели коллектива. Естественно, что при этом коллектив многое теряет в своих воспитательных свойствах. Эффективность управления процессом развития детского коллектива зависит от того, в какой мере исследованы его закономерности и насколько удачно вычленены основные стадии и этапы, через которые коллектив должен пройти под руководством педагогов, развиваясь нормально.

Процесс развития коллектива является одним из важнейших объектов исследований в области педагогики. Наибольший вклад в его характеристику внес А. С. Макаренко, сформулировавший закон жизни коллектива (движение – форма жизни коллектива, остановка – форма его смерти), принцип перспективных линий, вычленивший основные этапы его развития. Эти положения были развиты и уточнены представителями разных наук – философии, психологии и педагогики.

В философии процесс развития коллектива рассматривается как развитие социального организма, основные критерии и параметры которого – целеустремленность, сплоченность, эффективность деятельности (В.Г. Иванов).

В социальной психологии он характеризуется как процесс развития социально-психологической общности с такими параметрами, как нравственная направленность, организационное и психологическое единство, подготовленность к той или иной деятельности (Л. И. Уманский); ценностно-ориентационное единство, коллективистическая конкордантность, референтность коллектива в глазах его членов (А. В. Петровский).

В педагогике существует несколько подходов к вычленению стадий развития детского коллектива*.

Эти подходы являются закономерными для решения тех задач,

* См.: В. М. Галузинский. Развитие детского коллектива. – Киев, 1966; М. Г. Казакина. Процесс формирования нравственных идеалов и методы его исследования. // Нравственное воспитание школьников в коллективе. – Л., 1970; Б. Т. Лихачев. Теория коммунистического воспитания. – М., 1974; Е. В. Лялина. Развитие детского коллектива// «Советская педагогика». – 1964, №1.

которые ставили использовавшие их исследователи. Мы, исходя из характеристики детского коллектива как инструмента воспитания, вычленили три его стадии: становления, или первоначального сплочения, использования в качестве инструмента массового воспитания; использования в качестве инструмента индивидуального развития каждого из его членов.

На *первой стадии* коллектив выступает, прежде всего, как цель воспитательных усилий педагогов, стремящихся ту или иную «организационную единицу» (класс, кружок, пионерскую дружину, школу и т.д.) превратить в коллектив, в такую социально-психологическую общность, где отношения и воздействия детей опосредуются содержанием их совместной деятельности, ее целями, задачами, ценностями, где существует достаточно высокая степень совпадения оценок детей по отношению значимым для коллектива объектам, когда развивающийся коллектив в целом становится референтным для большинства его членов (А. В. Петровский).

В практике о наступлении такого состояния обычно судят по действенности организационной структуры, увлеченности детей совместной деятельностью, их реакциям на нарушения отдельными ребятами установившихся норм коллективной жизни, традициям поведения, развитости внешних связей коллектива.

Процесс перехода функционирующей в рамках организационной структуры социально-психологической общности из состояния номинального коллектива, или «группы-конгломерата», в «группу-ассоциацию», а затем в «группу-кооперацию», которую и следует, по утверждению Л. И. Уманского*, рассматривать в качестве коллектива, – процесс длительный.

Начало его – нулевая точка в развитии коллектива. По сути дела, коллектива в это время нет, а есть упомянутая выше «организационная единица». Она не обладает субъектными свойствами до тех пор, пока в ее

* См.: Л.И. Уманский. Некоторые социально-психологические критерии общественной активности группы школьников как коллектива // Ребенок в системе коллективных отношений.

рамках не сложилась социально-психологическая структура. В рамках формальной структуры лишь начинают складываться те межличностные связи и отношения, которые приводят к образованию неформальных групп эмоционально-психологического характера. В это время дети как члены формирующегося коллектива переживают состояние первоначальной адаптации. Оно характеризуется общим эмоциональным напряжением, вызываемым главным образом недостатком информации у каждого или большинства членов о законах, нормах, требованиях рождающегося коллектива, о его членах, о своем возможном положении в коллективе. Поэтому складывающиеся в коллективе группы пока неустойчивы и не связаны между собой.

Организуемая педагогами совместная деятельность детей по реализации поставленной цели не только приводит к возникновению объединяющей их сетки деловых отношений, но и усиливает процесс свободного общения, так как ребята начинают узнавать «кто есть кто». В результате межличностные внутригрупповые отношения избирательного характера становятся более определенными и прочными. Это приводит к консолидации образующихся малых групп, которые стремятся самоопределиться в коллективе, занять в нем определенную позицию. Процесс дифференциации групп происходит в соответствии с их направленностью, возможностями и потребностями реализовать себя в тех видах деятельности, в которые включен коллектив. В результате между группами нередко возникают противоречия, являющиеся следствием несогласованных притязаний, разных ценностных установок, норм, мотивов поведения. В рамках формальной структуры коллектива возникает социально-психологическая общность типа группы-ассоциации. Дети в этот период испытывают на себе двойное влияние (и нередко противоречивое) ценностей, норм, установок развивающегося коллектива и той группы, к которой они принадлежат.

Противоречия между группами преодолеваются, если перед коллективом поставлена увлекательная для всех групп перспектива, если обогащается содержание той деятельности детей, в которую вовлекаются все группы.

В результате группы получают возможность более полно удовлетворять свои интересы, занять адекватные их притязаниям и возможностям места в коллективе. Усиливающиеся контакты групп между собой, их связь с коллективом приводят к тому, что группы начинают осознавать себя как часть целого – коллектива. Таким образом, процесс дифференциации групп и стабилизации их положения в коллективе приводит к укреплению официальной структуры коллектива в целом.

Развивающаяся под влиянием деловых связей и отношений неформальная структура коллектива в это время оказывает особенно заметное влияние на структуру формальную, так как малые группы, занимая определенное положение в системе деловых отношений, играют значительную роль в жизни и деятельности коллектива. В этот период выкристаллизовывается действенный актив, который при поддержке педагогов становится способным управлять рядом процессов коллективной жизни, предъявлять требования от имени коллектива.

Для *второй стадии* характерны стабилизация неформальной структуры коллектива за счет самоопределения групп и продолжающегося под воздействием педагогов развития формальной структуры, развитие системы внешних связей делового характера. В это время коллектив выступает как целостное явление уже за счет не только своей формальной, но и неформальной структуры, так как в нем начинают действовать механизмы самоорганизации и саморегуляции.

В этот период коллектив переживает морально-волевое напряжение, связанное с сознательным стремлением всех его членов (независимо от групповой принадлежности) к реализации коллективных целей. Он становится способным требовать от своих членов определенных норм

поведения, причем эти требования неуклонно расширяются.

Таким образом, на второй стадии развития детский коллектив выступает уже как инструмент целенаправленного формирования определенных качеств личности у всех входящих в него ребят. Неформальная структура его становится более устойчивой, поле морально-интеллектуального напряжения – относительно стабильным.

На этом этапе основная цель педагогов – в максимальной степени использовать возможности детского коллектива в реализации тех воспитательных функций, ради которых этот коллектив создается. Продолжая укреплять детский коллектив за счет совершенствования его формальной структуры, педагоги создают условия для оптимизации его неформальной структуры. Она начинает приобретать черты дифференцированного единства. Входящие в нее группы, взаимодействуя между собой и с коллективом на базе совместной деятельности и общения, как детерминированного ею, так и свободного, становятся носителями коллективных ценностей. Границы товарищеских групп теряют четкие очертания, так как между всеми детьми интенсивно формируются коллективистические отношения. Зато в рамках товарищеских групп и помимо их выделяются микрогруппы дружеского типа. Они играют значительную роль в духовном взаимообогащении детей и в формировании их нравственного облика, дополняют то влияние, которое дети испытывают под воздействием коллективистических отношений, объединяющих их как членов широкой общности – коллектива в целом. Теперь у педагогов появляется реальная возможность через изменения в формальной структуре корректировать характер неофициальных отношений детей.

Меняется в это время и характер внешних связей и отношений коллектива. Если раньше эти связи помогали главным образом консолидации детей в рамках заданной формальной структуры, в формировании самосознания «мы – коллектив», то сейчас они несут иную воспитательную нагрузку: на их основе детский коллектив осознает не только свою

целостность, но и принадлежность к более широкому коллективу учреждения, обществу в целом. У детей формируется осознание коллектива как ячейки общества. Отрицательные влияния окружающей микросреды, будучи воспринятыми через призму коллективного сознания, вызывают критическое отношение коллектива, сопротивляющегося дурным влияниям. Вместе с тем все хорошее, что идет от внешней среды в коллектив через составляющих его ребят, вызывает интерес всех, ведет к взаимообогащению.

По мере того как коллектив превращается во все более действенный инструмент воспитания по отношению ко всем своим членам, в нем создаются объективные условия для индивидуального развития каждого ребенка, т.е. он вступает в *третью стадию* своего развития.

При наличии общей атмосферы доброжелательности по отношению к каждому члену коллектива, высокого уровня требовательности, социальных ожиданий, стимулирующих раскрытие положительных сторон личности, коллектив становится важнейшим фактором, побуждающим детей к самовоспитанию. Коллектив направляет этот процесс, и ребенок в своих попытках самосовершенствования встречает его поддержку. Практически только теперь коллектив достигает высокого уровня своего развития как субъект воспитания, только теперь становится возможным целенаправленно использовать его для индивидуального развития каждого ребенка. В это время его возможности реализуются, с одной стороны, путем продолжающегося совершенствования коллектива как инструмента массового воспитания, с другой – путем воздействия на процессы развития отдельных детей.

Таким образом, на первой стадии детский коллектив выступает преимущественно как цель и объект воспитательных воздействий взрослых. Свои функции как инструмента воспитания он реализует главным образом лишь по отношению к отдельным детям.

На второй стадии он используется педагогами как фактор приобщения всех детей к общественной культуре, расширения их социального опыта,

обуславливающего формирование социалистической направленности как интегративной черты личности.

На третьей стадии своего развития коллектив используется педагогами в целях корректировки социального опыта и развития творческой индивидуальности каждого отдельного ребенка.

В это время у педагогов появляется реальная возможность сделать объектом специальной заботы и внимания каждого из входящих в коллектив детей, каждому обеспечить благоприятное для его индивидуального развития место в коллективе.

Вычленение в едином процессе управления трех стадий в значительной степени условно, ибо, создавая детский коллектив, организуя его жизнедеятельность, педагог одновременно регулирует возникающие в среде детей отношения, определяющие эффективность коллектива в качестве инструмента воспитания всех и каждого ребенка в отдельности. И вместе с тем здесь существует определенная последовательность: нельзя управлять коллективом, предварительно не создав его; нельзя эффективно использовать коллектив в целях всестороннего развития каждого из его членов, если в этом коллективе не сложились благоприятные условия, свидетельствующие о том, что коллектив достиг второй стадии своего развития.

Другими словами, на каждой из трех стадий развития ученического коллектива характер управления им со стороны воспитателей будет различным.

Стадии развития коллектива в целом и входящих в него первичных коллективов могут и не совпадать. Например, в развитом, сплоченном коллективе школы, проявляющем заботу о воспитании каждого из своих членов, могут быть классные коллективы, находящиеся в процессе первоначального сплочения. С другой стороны, и в неорганизованном, несплоченном коллективе может быть первичный коллектив, обладающий признаками высокого развития. Естественно, что в таких случаях возникают противоречия, преодолевая которые, коллектив продвигается вперед в своем

развитии, достигая более высокого его уровня.

В процессе функционирования коллектива противоречия могут возникнуть: между коллективом и отдельными детьми или группами детей, опережающими в своем развитии требования коллектива или, наоборот, отстающими от этих требований; между перспективами, стоящими перед коллективом, и перспективными устремлениями отдельных детей; между нормами поведения коллектива и стихийно сложившимися в детской среде; между отдельными группами детей с различными ценностными ориентациями.

Анализ противоречий, возникающих в детском коллективе, показывает, что одни из них появляются в связи с развитием коллектива (перспективы сменяют одна другую, официальная и неофициальная структуры развиваются неравномерно, дети, вырастая, ищут новые основания для своего самоутверждения в коллективе, коллектив предъявляет все более высокие требования к своим членам), другие – как следствие изменившегося состава коллектива (меняется баланс сложившихся отношений), третьи – по вине взрослых (чрезмерно либеральный стиль отношений с неразвитым детским коллективом или авторитарный – с коллективом сложившимся, резкое изменение стиля отношений с детьми, неправильная оценка состояния коллектива, сложившихся в нем групп, положения отдельных школьников в системе неофициальных отношений и т. д.).

Если противоречие не удастся предотвратить вовремя, оно перерастает в конфликт. В зрелом коллективе конфликты нередко преодолеваются самими детьми с минимальным вмешательством педагога. В неразвитом коллективе или в корпоративном объединении преодоление конфликтов требует чрезвычайно тонкого педагогического вмешательства, без которого детский коллектив может деградировать в своем развитии.

Развиваясь как субъект воспитания, детский коллектив переживает ряд различных нравственно-психологических состояний, отражающих удовлетворенность детей сложившимися в нем отношениями, деятельностью,

теми целями, на которые она направлена. Эти состояния отражают основные социальные потребности, характерные для большинства ребят*.

При благоприятных условиях детский коллектив продолжает оказывать влияние на своих членов и после того, как они покинули школу. Выпускники, являясь носителями ценностей воспитавшего их коллектива, стремятся не только внести их в жизнь новых для них коллективов, но и сохранить объединявшую их ранее сетку коллективных отношений, так как последняя «на расстоянии» осознается ими как значительная ценность.

Развитие детского коллектива, переход его от этапа к этапу – не стихийный, а управляемый процесс. Эффективность его зависит от знания педагогами детского коллектива, правильных прогнозов его развития, воспитательных воздействий, адекватных как реальному, так и прогнозируемому состоянию коллектива.

3. Ребенок в системе коллективных отношений

Ребенок входит в разветвленную систему коллективных отношений в школе, семье, внешкольном учреждении, пионерском лагере, по месту жительства и т.д. Своеобразие его положения в рамках каждого из этих многообразных коллективов в значительной степени определяется его социальной ролью, реализуемой в данном коллективе. В коллективе школы это роль ученика. Для ребенка школьного возраста она особенно значима, ибо общество возлагает на него ответственную обязанность – учиться. Учение осознается и переживается школьником как труд, как участие в социальной жизни общества. Школа становится центром жизни ребенка, его рабочим местом, сферой его социально полезного самоутверждения. Реализуя роль школьника, ребенок развивается в первую очередь как человек общественный. «Утрата же соответствующего положения в школе или неумение оказаться на его высоте вызывает у него переживания потери

* См.: О. С. Газман. К вопросу об изучении психологического состояния детского коллектива // Ребенок в системе коллективных отношений.

основного стержня своей жизни, той социальной почвы, стоя на которой он чувствует себя членом единого общественного целого»^{*}.

Установка на школу, сформированная в семье, включение в систему школьных отношений, специальная система мероприятий, подчеркивающая престиж позиции школьника, оказывают серьезное влияние на складывающееся в ученическом коллективе поле интеллектуально-морального напряжения. На фоне и под воздействием этого поля складываются отношения в детском коллективе. Не каждый школьник может занять высокую позицию в этой сетке отношений: не всякий является членом школьного актива, отличником, победителем школьных соревнований. Свою позицию школьника ребенок реализует главным образом через систему отношений, складывающихся в классном коллективе. [...]

Вхождение в систему коллективных отношений – сложный, нередко противоречивый процесс. Эффективность его зависит не только от социальных, но и от психологических и биологических характеристик ребенка, от состояния его здоровья, внешней привлекательности.

Известно, что детям с физическими недостатками, неуравновешенным характером, необщительным труднее завоевать популярность в коллективе и занять в нем благоприятное для своего развития место.

Положение школьника в системе отношений того или иного коллектива существенным образом зависит от индивидуального социального опыта, полученного в прошлом. Этот опыт, приобретенный в семье, детском саду, в общении по месту жительства, определяет характер суждений, систему ценностных ориентаций, линию поведения и может соответствовать или не соответствовать суждениям, ценностям и традициям поведения, сложившимся в том коллективе, членом которого ребенок становится. Там, где он соответствует, включение школьника в систему сложившихся отношений, естественно, облегчается. Этим обстоятельством объясняется тот факт, что дети, которые часто бывают в пионерских лагерях, туристских

^{*} Л. И. Божович. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – С. 209.

походах, как правило, довольно легко включаются в систему отношений даже совершенно нового для них коллектива, быстро находят в нем адекватную своим потребностям и возможностям позицию.

В тех случаях, когда социальный опыт ребенка уже, беднее, чем опыт социальной жизни коллектива, ребенок с трудом устанавливает взаимоотношения с товарищами. Особенно сложным оказывается положение, когда индивидуальный социальный опыт противоречит нормам и ценностям, принятым в данном коллективе. При этом столкновение противоположных ценностных ориентаций, линий поведения может выражаться по-разному.

Ребенок под влиянием сложившихся в коллективе отношений вносит коррективы в свои представления о добре и зле, о хорошем и плохом. Его суждения сближаются с суждениями сверстников, поступки начинают соответствовать нормам, принятым в коллективе.

Хорошо это или плохо, зависит, очевидно, от того, какова направленность социального опыта школьника и коллектива в свете социальных ценностей нашего общества. Если ребенок под влиянием коллектива вносит в свои представления коррективы, приближающие его к ценностям общества, – это положительный процесс. Когда же эти коррективы ведут к извращению правильных ценностных ориентаций ребенка (что случается сравнительно редко), тогда это, безусловно, отрицательное явление.

Включение школьника в систему коллективных отношений не обязательно связано с корректировкой сложившегося у него социального опыта, который может оказаться в силу тех или иных причин – яркости личностных качеств школьника, необычности, оригинальности его суждений и поступков – привлекательным в глазах товарищей. В этом случае корректировке подвергается социальный опыт коллектива, что может привести либо к обогащению его социального опыта, либо к его обеднению.

Вхождение школьника в систему сложившихся в коллективе

отношений может быть связано и с приспособлением его к коллективу, к его нормам и ценностям. В этом случае школьник лишь внешне воспринимает нормы и ценности коллектива: высказывает те суждения, которых от него ждут товарищи, ведет себя в различных ситуациях так, как принято в коллективе. Однако вне коллектива он думает и поступает иначе, ориентируясь на ранее сложившийся у него социальный опыт. Такое состояние может быть временным, переходным: за внешним усвоением норм коллективной жизни наступает внутренняя переориентация. Но оно может и «законсервироваться». Это случается, когда сложившиеся ранее представления ребенка получают постоянное «подкрепление» в других коллективах и общностях, членом которых он является.

Как показали исследования, особенно сложен и противоречив процесс вхождения трудных детей в систему коллективных отношений в специальных учреждениях*.

Попадая в такой коллектив, воспитанник довольно быстро усваивает требования, предъявляемые к нему как к школьнику. Он нередко с уважением относится к отличникам, порицает ленивых, оказывает помощь слабым в учении, следит за порядком и чистотой. Однако в сфере свободного общения приобретенный в прошлом негативный социальный опыт оказывается нередко сильнее, в силу чего отношения в детской среде складываются не по предусмотренным взрослыми моделям. Обе сетки отношений перекрещиваются, проникают друг в друга. В итоге в жизни такого коллектива периоды подъема и спада истинно коллективистических отношений чередуются в зависимости от состава все время обновляющегося контингента. Положение детей в системе таких противоречивых отношений особенно сложно. Если в одну систему отношений ребенок входит органично, то к другой ему приходится приспособляться. В противном случае грозит конфликт с товарищами. Особенно тяжело приходится детям,

* См.: В. Д. Семенов. О некоторых особенностях коллектива перевоспитания // Теоретические проблемы воспитательного коллектива.

случайно попавшим в коллектив трудных, не имеющим негативного социального опыта, беззащитным перед воздействием стихийно складывающихся межличностных отношений.

В любом коллективе школьник проявляет себя как личность через систему отношений делового и эмоционально-психологического характера. Несмотря на то, что эти отношения взаимообусловлены и взаимосвязаны, вхождение в них ребенка не идентично.

Естественно, что наиболее благоприятным для развития ребенка является положение хорошего ученика, активного пионера, творческой личности. Однако далеко не все дети по своим природным данным, уровню развития могут занять такое благоприятное по всем параметрам положение. Те, которые добиваются его ценой больших усилий, напряжением всех сил, испытывают состояние внутреннего беспокойства за прочность достигнутых результатов. Это состояние нередко приводит к стрессам, к нервным расстройствам.

Так же неуверенно чувствуют себя и школьники, по тем или иным причинам (большие пробелы в знаниях, слабые способности, плохая память) потерявшие надежду исправить репутацию «плохих учеников», «неуспевающих», т. е. улучшить свое положение в системе деловых отношений класса. Такие ученики теряют веру в себя, пропускают те уроки, на которых могут получить плохую отметку, настороженно относятся к товарищам, желающим оказать им помощь, вступают в конфликтные отношения с учителями, с коллективом, становясь объектом критики с его стороны. В ряде случаев это приводит к тому, что ученик вообще выпадает из системы коллективных отношений сверстников в классе и попадает в разряд «трудных».

Основной причиной расхождения между ролевыми предписаниями коллектива и положением детей в системе деловых отношений является недостаточный диапазон тех социальных ролей, которые может реализовать школьник в коллективе. Там, где удастся расширить этот диапазон, дети

находят удовлетворяющие их позиции в рамках ролевых предписаний, и их положение в системе деловых отношений коллектива становится благоприятным.

Так, Мурманской общественной лабораторией, занимающейся исследованием воспитательных возможностей коллектива, была разработана система различных позиций школьников (консультантов, ассистентов, лаборантов, так называемых добытчиков знаний по отдельным предметам), которые они могли реализовать в процессе учебной деятельности. В результате наряду с отличниками благоприятное, общественно значимое положение в системе деловых отношений стали занимать и школьники, успешно изучающие тот или иной учебный предмет, проявляющие к нему повышенный интерес, стремящиеся передать свою увлеченность другим*.

Аналогичным образом поступили в свое время руководители Фрунзенской коммуны, когда они помимо коммунаров, официально руководящих деятельностью ребят, ввели позицию «организаторов снизу». «Эта позиция имеет очень важный педагогический смысл. Очень важно, не командуя самому, зажечь других ребят и научить их выступать в роли руководителей. "Организаторы снизу" выполняли как бы черновую работу, не выступая на первый план в данном деле»**. Таким образом, ребята в системе деловых отношений реализовывали разные социальные позиции: официальных организаторов, облеченных властью, отдающих приказания и команды; рядовых участников той или иной деятельности, приобретающих опыт подчинения; «организаторов снизу», подстраховывающих деятельность официального актива и вдохновляющих силой примера рядовых участников.

Одной из причин неблагоприятного положения отдельных школьников в системе коллективных отношений является неадекватность выполняемых детьми ролей их реальным возможностям. Если постоянные

* См.: Ученические организации в борьбе за знания.: Сб. – Мурманск, 1968.

** Ф.Я. Шапиро, М.Г. Казакина. Коммуна юных фрунзенцев и ее воспитанники // Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения. – М., 1970. – С. 133.

или временные поручения не соответствуют интересам или возможностям детей, они их не выполняют или выполняют формально. В этом случае дети практически выпадают из системы деловых отношений. Если при распределении общественных поручений учитываются не только потребности коллектива, но и возможности и интересы детей, положение каждого из них в системе деловых отношений оказывается наиболее благоприятным.

Диапазон социальных позиций, реализуемых детьми в сфере неделовых, неофициальных межличностных отношений, чрезвычайно велик. Через эти позиции дети стремятся занять благоприятное положение в сфере неофициального общения сверстников. Одним это удастся сравнительно легко и просто. Другие тщетно стараются завоевать расположение товарищей. Как и в сфере официальных отношений, эти неудачи приводят к разочарованию, плохому нравственному самочувствию, стремлению любой ценой добиться хорошего положения в коллективе.

Исследования неофициальных отношений детей школьного возраста (Т. В. Драгунова, А. В. Киричук, Я. Л. Коломинский, И. С. Кон, А. П. Краковский, А. В. Мудрик) показали, что довольно большое количество детей занимает положение, требующее педагогической корректировки. То или иное положение в системе межличностных отношений, которое дети начинают занимать уже в раннем школьном возрасте, в дальнейшем оказывается для значительного числа стабильным. Кроме того, один и тот же ребенок в разных коллективах чаще всего одинаково пользуется успехом или неуспехом. Положение ребенка в системе коллективных отношений зависит от его психологических особенностей – эмоциональности, воли, общительности, оптимизма, юмора, от его нравственного облика, внимательного отношения к товарищам и т. д. Это могут быть и такие характеристики, как сила, красота, ловкость. В ряде случаев положение ребенка в системе неофициальных отношений определяют и такие факторы, как привлекательные для ребят вещи, которыми он владеет, интересные

знакомства и т.д.

Положение ребенка в системе официальных и неофициальных отношений взаимосвязанно, однако взаимосвязь эта не однозначна. Так, в младших классах у ребенка, получившего «ответственный пост» в коллективе, как правило, сразу же повышается индекс положения в системе неофициальных отношений; в средних и старших такой зависимости не наблюдается. Если школьник из рядового члена коллектива превратился в его официального уполномоченного, положение его в системе неофициальных отношений может измениться в зависимости от того, насколько удачно он будет реализовывать свою официальную роль, как будут складываться его отношения с товарищами.

На положение школьника в системе неофициальных отношений нередко влияет изменение характера деятельности ребят. Новые для коллектива виды деятельности приводят к выделению неофициальных лидеров, которые, не будучи назначены взрослыми или выбраны самими детьми, начинают занимать в силу своей компетентности или умелости ведущее положение, становятся «организаторами снизу».

Статус ребенка в коллективе существенно зависит и от того, как относятся к нему взрослые: учитель, вожатый, классный руководитель. В одних случаях это отношение может улучшать положение школьника, в других – ухудшать. В какой-то мере это зависит от возраста детей: в младших классах, например, похвала учителя, как правило, ведет к повышению статуса ребенка в коллективе, в средних – порой недолголюбивают именно тех ребят, которых взрослые хвалят и ставят в пример другим.

Изучение конкретных ситуаций, сопоставление опыта школ, строящих по-разному свою воспитательную работу с детьми, показывают, что главной причиной неизменности низкого индекса положения в коллективе у многих детей является стабильность тех внешних факторов, от которых зависит положение ребенка в системе неофициальных отношений: прочно сложившаяся оценка детей учителями, неизменный в основном состав

официального актива, неизменная структура деятельности. Следствием этого и является своеобразное «окостенение» неформальной структуры детского коллектива, неблагоприятное не только для «непопулярных» членов коллектива, но и для тех, кто имеет высокий индекс положения.

Характеристика положения ребенка в системе коллективных отношений будет неполной, если не показать, какую роль в его жизни играют избирательные отношения. Любой школьник, как правило, является объектом и субъектом избирательных отношений; с кем-то из одноклассников его связывают узы дружбы, кому-то он симпатизирует, кто-то симпатизирует ему.

Все эти отношения возникают, развиваются или исчезают в значительной степени под влиянием официальных и неофициальных отношений, сложившихся в детском коллективе: зарождаясь в нем в процессе разнообразной деятельности, дающей детям возможность лучше узнать друг друга, они развиваются и крепнут в процессе свободного общения, связанного с обменом информацией, переживаниями, совместным проведением досуга.

Оттенки межличностных избирательных отношений, связывающих отдельных членов того или иного коллектива, многообразны. Многообразны и роли, которые реализуют дети. Это приятели, друзья, влюбленные, соперники. Реализация этих ролей ведет к образованию приятельских и дружеских микрогрупп.

Положение отдельных школьников в таких группах так же, как и в том коллективе, в рамках которого они функционируют, неоднозначно. В приятельской группе это может быть положение лидера – наиболее уважаемого и ценимого сверстниками, к мнению которого прислушиваются, которому стараются подражать, или положение члена группы, который не пользуется популярностью у товарищей, но который всеми силами старается завоевать их расположение. Между этими крайностями может быть целая палитра позиций. Положение ребенка в системе приятельских и дружеских

отношений, как и в системе более широких отношений коллектива, не всегда может быть благоприятным. Оно определяется, прежде всего, социальной направленностью деятельности и общения группы, принятыми в ней моральными нормами, ее ценностными ориентациями, атмосферой защищенности в ней личности. В сплоченном, дружном коллективе положение детей в рамках приятельских и дружеских микрогрупп наиболее благоприятно.

Таким образом, вхождение ребенка в многоаспектную систему отношений, складывающуюся в том или ином коллективе, – сложный и нередко противоречивый процесс, требующий педагогического вмешательства, педагогической корректировки, а именно: целенаправленного воспитания у школьников культуры личностного восприятия друг друга, организации индивидуальной помощи школьникам в процессе самопознания, саморегуляции поведения и социально полезного самоутверждения в коллективе.

Заключая все сказанное о детском коллективе, следует еще раз подчеркнуть, что:

он представляет собой социально-педагогический феномен, формирующийся и развивающийся, с одной стороны, под влиянием педагогических воздействий, с другой – в силу внутренних процессов самоорганизации, саморегуляции, самоуправления;

детский коллектив – важный институт общественного воспитания; через сетку разнотипных коллективов общество реализует свои воспитательные функции по отношению к подрастающему поколению;

для него характерны единство цели, деятельности, организации и разветвленная система внешних связей, включающих его в широкие общественные отношения;

в основе его сплочения и развития лежат разносторонняя социально полезная деятельность и общение, порождающие систему коллективных отношений и поле морально-интеллектуального напряжения;

важнейшим показателем социальной зрелости детского коллектива, а, следовательно, и действенности его как инструмента воспитания является сориентированность его формальной и неформальной структур:

эффективность влияния коллектива на ребенка, на процесс его социального развития зависит от поля коллектива, положения ребенка в системе коллективных отношений, от того, насколько это положение благоприятно для его индивидуального развития;

как инструмент воспитания коллектив проходит несколько стадий развития – от первоначального сплочения до превращения в средство индивидуального воспитания каждого входящего в него ребенка.

Некоторые проблемы формирования личности ребенка в коллективе современной школы

1. Роль ученического коллектива в приобщении школьников к общественной культуре

[...] Одна из основных функций школы – приобщение учащихся к неуклонно повышающемуся уровню общественной культуры, вооружение их системой знаний, умений и навыков, дающих возможность самостоятельно овладевать культурными ценностями.

Однако приобщение подрастающего поколения к различным аспектам общественной культуры осуществляется не только в ученических коллективах, но и под влиянием массовых и индивидуальных средств воздействия. Детский коллектив через включение ребенка в многообразную коллективную деятельность, через рационально организованное общение, систему присущих ему ценностей, нравственных норм и традиций поведения, оценочных суждений и стимулов может оказать огромное влияние на процесс интериоризации детьми культуры, играя между нею и каждым отдельным ребенком роль своеобразного посредника, в значительной степени определяющего эффективность процесса овладения ею.

Будучи членом того или иного коллектива, школьник воспринимает не только ту культуру, непосредственным носителем которой является данный коллектив. Через призму «своего» коллектива он воспринимает и те культурные ценности, которые находятся вне сферы его жизнедеятельности. В современной литературе подчеркивается роль коллективов в информационных процессах в жизни общества, характеризуется качественное своеобразие его воздействия на эти процессы*.

Исследования по теории культуры дают возможность более полно и дифференцированно охарактеризовать процесс приобщения школьников к общественной культуре – материальной, интеллектуальной и соционормативной (нравственной).

Характерное для современной культуры вычленение различных ее сфер, акцент на диалектику взаимосвязей между культурой и социальной деятельностью людей, стремление выявить посреднические и селективные функции коллективов в процессе интериоризации людьми культуры имеет большое значение для включения феномена культуры в систему педагогических понятий.

Такое включение дает возможность характеризовать некоторые пути повышения роли ученического коллектива в процессе приобщения современных школьников к культуре интеллектуальной, материальной и нравственной. [...]

Коллективная организация познавательной деятельности школьников. Свообразие процесса овладения интеллектуальной культурой в современных условиях заключается в том, что дети усваивают ее не только через систематическое образование, но и под влиянием непрерывного и нередко беспорядочного потока информации, ежедневно идущей через радио, телевидение, кино, периодическую печать и по-разному усваиваемой детьми.

* См.: В. Н. Черныш. Информационные процессы в обществе. – М., 1968; В. Г. Афанасьев. Социальная информация и управление обществом. – М., 1975 и др.

Школьники, по сути дела, являются потребителями и носителями двух типов интеллектуальной культуры: фундаментальной, т.е. определенной системы знаний, умений и навыков, прививаемой педагогами, и фрагментарной, стихийно усваиваемой с помощью средств массовой коммуникации и в свободном общении.

В поисках путей повышения эффективности организации учебного процесса, таких методов и приемов обучения школьников, которые побуждали бы их к активному усвоению фундаментальных знаний, нельзя не учитывать возможности коллективной организации познавательной деятельности по овладению системой духовных ценностей (включающей ценности, предусмотренные учебными программами, но несводимой к ним). Есть основания полагать, что коллективная организация познавательного процесса приводит к возникновению целой системы связей, отношений и зависимостей между детьми, к образованию поля интеллектуального напряжения коллектива, дает возможность детям реализовать общественно значимые социальные роли в сфере познания.

В массовой практике, однако, коллективные формы организации познавательной деятельности используются главным образом вне уроков. Что касается процесса обучения, то он строится преимущественно с помощью фронтальных и индивидуальных форм.

В 60-е годы на разработку наиболее эффективных в воспитательном отношении форм коллективной организации познавательного процесса и выявление условий их оптимального использования был направлен творческий поиск учителей Мурманской области*, возглавленный М. А. Погодиным. Выводы, вытекающие из этого опыта, подтверждаются и результатами многолетнего эксперимента, проведенного под руководством И. Б. Первина на базе 73-й школы Москвы рядом ученых и учителей (М. Д. Виноградова, А. М. Волковинская, Н. С. Дежникова, Э. Р. Лихацкая, Н. Н.

* См. : Ученические организации в борьбе за знания.

Мягкова, Н. К. Парфенова, Ю. М. Цейтлин и др.)^{*}.

Анализ передового опыта школ и результатов проведенных исследований дает возможность внести ряд уточнений в сложившиеся представления о характере коллективной организации познавательной деятельности школьников, ее возможностях в повышении эффективности процесса освоения ими интеллектуальной культуры общества. Необходимость таких уточнений связана с тем, что некоторые педагоги рассматривают как идентичные понятия «коллективная познавательная деятельность школьников» и «познавательная деятельность школьников в коллективе». В соответствии с таким пониманием любая форма организации учебного процесса в условиях школьного класса может считаться коллективной, так как происходит она в коллективе и рассчитана на коллективное восприятие. Действительно, индивидуальные действия школьников в области познавательной деятельности в присутствии группы товарищей являются более продуктивными (это показали еще опыты В. М. Бехтерева и М. В. Ланге). Современными исследованиями (А. В. Петровский) установлено, что продуктивность возрастает, если это не диффузная группа, а сплоченный, референтный для его членов коллектив.

Тем не менее деятельность школьников в коллективе нельзя считать коллективно организованной или коллективной деятельностью, если в процессе ее между детьми как субъектами познания не образуется новых связей.

Ряд педагогов отождествляет понятия коллективной и групповой работы школьников на уроках, хотя эти понятия не идентичны. Работа с классом может строиться как коллективная, фронтальная, индивидуальная и групповая.

Характерной особенностью коллективно организованной работы является использование в процессе ее применения такой системы

^{*} О результатах эксперимента см. в кн.: М. Д. Виноградова, И. Б. Первин. Коллектив и познавательная деятельность. – М., 1977.

коммуникаций, которая создает возможность, с одной стороны, обмена информацией между детьми, с другой – соотнесения в процессе такого обмена своих знаний и достижений в области овладения интеллектуальной культурой общества, знаний и достижений своей группы или своего коллектива со знаниями и достижениями других участников познавательного процесса.

При фронтальной работе учитель пытается воздействовать более или менее равномерно на весь класс. Контакты между учащимися возможны только с разрешения или по инициативе учителя. Индивидуальная работа школьника характеризуется отсутствием прямого взаимодействия с товарищами во время ее выполнения.

Для групповой работы характерны тесное сотрудничество и взаимопомощь школьников в рамках групп в процессе усвоения знаний.

По своему содержанию и организации групповая работа может быть либо единой для всех групп, либо дифференцированной. В первом случае все группы выполняют одинаковые задания. В результате при подведении итогов работы между группами могут установиться лишь отношения взаимного контроля. Во втором случае задания разным группам могут существенно различаться, но, вместе взятые, они охватывают изучаемую классом проблему. При подведении итогов каждая группа делится результатами своей работы, за счет чего происходит взаимообогащение школьников в рамках классного коллектива. Такая дифференцированная групповая работа является одной из форм коллективной работы класса в отличие от просто групповой, когда взаимообогащение происходит лишь в рамках группы*.

В опыте учителей Мурманской области и Краснопресненского района Москвы было использовано помимо дифференцированной групповой работы множество других форм (общественные смотры знаний, учебные встречи классов, взаимное рецензирование и др.), которые можно квалифицировать

* См.: Х. Й. Лийметс. Групповая работа на уроке. – М., 1975.

как формы коллективные. Условно их можно разделить на четыре группы.

К *первой* относятся формы работы, в основе которых лежит обмен знаниями между отдельными школьниками в рамках всего класса. При умелой педагогической инструментровке в этом случае между детьми может установиться довольно густая сеть связей и зависимостей.

Во *вторую* входят формы групповой организации деятельности, в процессе которой возникают связи и отношения как между школьниками в рамках отдельных групп, так и между группами внутри одного классного коллектива. Примером такого типа организации является упомянутая выше дифференцированная групповая работа, построенная по принципу взаимообогащения.

К *третьей* группе относятся такие формы работы, используя которые классный коллектив выступает как единое целое в познавательном процессе. В этом случае устанавливается система связей между всеми классами школы и успехи одного класса соотносятся с успехами другого. Примерами такого типа организации являются учебные встречи параллельных классов, взаимное рецензирование ими письменных работ. Здесь классы вступают во взаимодействие как коллективные объединения, демонстрируя друг перед другом свои общие успехи, корректируя друг друга и обмениваясь усвоенными знаниями.

Четвертая группа связана с такой организацией познавательной деятельности школьников, которая дает возможность включать отдельных детей непосредственно в систему познавательных отношений школьного коллектива, а школьному коллективу – выступать в качестве целостной организационной единицы. Это олимпиады, конкурсы, выставки, конференции, смотры, клубные дни.

Среди утвердившихся в практике коллективных форм организации учебной деятельности чаще всего встречаются формы комбинированные (например, общественный смотр знаний).

Для любой из коллективных форм организации познавательной

деятельности характерны общая цель, разделение функций между ее участниками, взаимообмен приобретенными знаниями, возможность для ее участников реализовывать свои индивидуальные интересы, проявить активность в сфере познания.

Введение в учебный процесс школы коллективных форм организации делает усвоение интеллектуальной культуры каждым школьником более продуктивным. Познавательная деятельность детей становится основой сплочения и развития объединяющего их школьного коллектива, ведет к сближению его формальной и неформальной структур, развитию поля интеллектуального напряжения, улучшению положения средних и слабых в учении школьников в системе коллективных отношений.

Ученический коллектив, в котором основной является деятельность познавательная, играет важную роль в обогащении духовного мира школьников, в развитии их мышления, познавательной активности, формировании практических и организационных умений и навыков, сфере интеллектуального труда.

Повышение эффективности обучения за счет использования коллективных форм зависит от того, насколько рационально они включены в структуру учебно-воспитательного процесса. Целесообразность введения той или иной формы, частота ее применения, характер связи с другими определяются спецификой учебного предмета, содержанием изучаемой темы, особенностями тех коллективов, где эта форма используется.

Экспериментально установлено, что введение коллективных форм организации познавательной деятельности расширяет воспитательные возможности ученического коллектива, который становится более эффективным инструментом приобщения школьников к общественной культуре в целом. Меняется образ жизни ученического коллектива – характер его жизнедеятельности, содержание общения, соотношение самоуправления школьников и педагогического руководства. Чем разнообразнее по своей структуре коллективные формы организации

познавательной деятельности, которые вводятся в учебно-воспитательный процесс школы, тем разнообразнее связи между детьми, учебными группами, классными коллективами, возрастными параллелями, тем содержательнее становится не только официальное общение школьников, но и свободное общение, непосредственно не детерминированное условиями коллективной организации познавательной деятельности детей. Свободное общение по своему содержанию оказывается все более связанным с процессом познания, с удовлетворением потребностей детей в сфере интеллектуальной культуры.

Изменение характера деятельности и общения в коллективе приводит к изменению положения сильных, средних и слабых в учении школьников в системе коллективных отношений.

Перестают играть исключительную роль в коллективе отличники, поднимается престиж ребят, увлекающихся какой-то определенной областью знаний и обогащающих жизнь коллектива за счет своих увлечений. Такие школьники становятся руководителями учебных групп, предметных кружков, кружков по изготовлению наглядных пособий и т. д. Слабоуспевающие при четко организованной работе учебных групп постепенно начинают активно участвовать в решении поставленных перед группой задач.

Многообразие отношений возникает между старшими и младшими школьниками. Старшие по отношению к младшим выступают в качестве вожатых, руководителей предметных кружков, старших в группах по изготовлению наглядных пособий, членов жюри на общественных смотрах знаний и т. д.

Все эти изменения связаны, прежде всего, с тем, что в школе возникают новые по сравнению со старшими традиционными центры познавательной активности школьников. Кроме учебного сектора комитета комсомола, различного рода познавательных клубов и кружков роль таких центров начинают играть: функционирующие в рамках классных

коллективов учебные группы во главе с учащимися-консультантами, организующими их работу; учебные кабинеты и школьные музеи, на базе которых осуществляется многогранная деятельность по материальному оснащению учебного процесса; различные семинары, лектории, вооружающие выросший актив необходимыми в его организационно-педагогической деятельности знаниями, умениями и навыками. В результате растет официальный актив детей, входящих в органы ученического самоуправления, качественно меняется его деятельность. Такой актив, действуя под руководством учителей-предметников и органов пионерского и комсомольского самоуправления, приобретает высокий статус в ученическом коллективе. Эффективность его деятельности зависит от трех основных факторов: помощи со стороны учителей-предметников; специальной педагогической и психологической подготовки актива, необходимой для организации деятельности сверстников и установления правильных взаимоотношений с ними; помощи со стороны органов самоуправления ученического коллектива школы – комитета комсомола, совета пионерской дружины и др.

Расширение функций ученического самоуправления, как показывает опыт, не приводит к сужению функций педагогического руководства познавательной деятельностью школьников. Подбор активистов, организация их работы со школьниками, их теоретическая, методическая и педагогическая вооруженность зависят от педагогов. Между педагогами и школьниками-активистами возникают отношения сотрудничества и взаимопомощи. Школьники выступают в роли помощников учителей в организации учебно-воспитательного процесса*.

Таким образом, с включением коллективных форм организации познавательной деятельности в процесс обучения, с одной стороны,

* Характерно, что в сетку подобного рода отношений невольно включаются и те учителя, которые не используют по собственной инициативе коллективных форм организации учебного процесса. Школьники, включаясь в коллективную организацию учебного труда в связи с изучением других предметов, побуждают их к этому.

повышается его воспитательная эффективность, с другой – активизируется внеучебная воспитательная работа, связанная с интеллектуальным развитием школьников. В связи с этим более продуктивным становится общение школьников, оптимизируется система отношений, объединяющих как детей, так и взрослых в школьном коллективе, повышается его роль в приобщении подрастающего поколения к интеллектуальной культуре общества.

Включение школьников в «труженические» отношения. Современные школьники, получая разносторонний опыт потребления материальной культуры, но не получая соответствующего опыта созидания ее, приобщаются к ней односторонне: их отношение к материальной культуре оказывается во многом потребительским. Кроме того, нынешнее подрастающее поколение значительно позднее включается в сферу общественного производства. В силу этого проблема включения школьников в трудовые отношения социалистического типа, так называемые *труженические отношения* (термин «труженические» отношения, как и обозначаемое им понятие, введен Р. И. Косолаповым*), является особенно актуальной. «Труженические» отношения характеризует ориентировка участников труда на содержание самого процесса труда, на труд как положительное эмоциональное переживание, творческое самовыражение, самореализацию личности.

Такие отношения наиболее характерны для современных передовых предприятий, технически вооруженных, со сложившимися коллективами, устоявшимися традициями, предприятий, где тяжелые и монотонные трудовые процессы механизированы и труд в значительной степени носит творческий характер.

Включение школьников непосредственно в трудовые отношения такого производства весьма затруднительно. Создание же его в рамках школы попросту невозможно. Трудности усугубляются еще и тем, что труд,

* См.: Р. И. Косолапов. Социализм. К вопросам теории. – М., 1975. – С. 39-44.

вводимый в дидактических целях, труд как воспитывающий фактор, формирующий определенное отношение школьников к материальной культуре общества, и труд как экономическая категория не идентичны. Их характеристики не только не совпадают, но нередко и противоречат друг другу. Так, труд с высокими экономическими показателями может оказаться малоэффективным в дидактическом или воспитательном плане. Труд, используемый только как дидактическое средство, может оказаться малоэффективным в воспитательном отношении.

Возникает вопрос, в какой мере возможно включать школьников в такие отношения, которые приближались бы к «труженическим».

Практический опыт школ и специально проведенные исследования свидетельствуют о том, что при всех объективно существующих в решении этой проблемы трудностях есть два пути их более или менее успешного преодоления.

Первый связан с организацией разносторонней трудовой деятельности в рамках школьного коллектива, второй – с организацией взаимодействия между ученическим коллективом школы и трудовым коллективом взрослых.

Проанализировав возможности школы в трудовом воспитании учащихся*, мы пришли к выводу, что целый ряд качеств, связанных с воспитанием у них коммунистического отношения к труду (уважение к людям труда, личная ответственность за свой труд перед коллективом и обществом, навыки коллективного труда и др.), может быть успешно сформирован в рамках самой школы, если в ее жизнедеятельность включен в качестве постоянно действующего фактора созидательный труд. Только в труде происходит истинное присвоение подрастающим поколением материальной культуры общества, присвоение, в процессе которого ребенок развивается как личность. Чтобы стать полноценным фактором социального развития школьников, их труд должен быть разнообразным по своему содержанию. Поскольку возможности таких видов трудовой деятельности,

* См.: Трудовое воспитание учащихся V-VIII классов: Сб. – М., 1967.

как учебный труд, самообслуживание, общественно полезный труд, труд по интересам, в интериоризации школьниками материальной культуры общества не идентичны, важно, чтобы каждый из них присутствовал в жизни ученического коллектива как компонент единой системы трудового воспитания.

При этом гармонизация отношений, возникающих в процессе труда, превращение их в «труженические» зависит от: 1) единого планирования созидательной деятельности школьников как системы трудовых перспектив коллектива (все виды трудовой деятельности должны быть инструментованы как необходимые обществу, связанные с удовлетворением его нужд. Такая инструментовка помогает укреплять гражданскую позицию школьников в процессе интериоризации ими материальной культуры); 2) коллективного характера труда (наиболее эффективной в воспитательном отношении формой организации коллективного характера труда является коллективно-производственная форма, для которой характерны: общая цель, разделение труда на частичные, взаимосвязанные между собой операции, одновременность процесса труда для всех его участников, непрерывность его (А. А. Пермяков); 3) внесения творческого начала в различные виды труда, использования игры как метода его организации (введение игрового начала в труд помогает создавать ситуации, порождающие отношения, приближающиеся к «труженическим»); 4) динамики функций взрослых – от организаторской до консультативной, когда трудовой опыт детей становится достаточно серьезным и его дальнейшее накопление может идти за счет самоуправления (дети сами определяют цели трудового процесса, планируют затраты материала и выход продукции, организуют трудовой процесс и подводят его итоги, анализируют не только материальные, но и воспитательные его результаты); 5) расширения диапазона социальных ролей, реализуемых детьми в труде, чередования организаторских и исполнительских функций (здесь, как и в любой другой деятельности, важно, чтобы каждый ребенок нашел для себя место, дающее ему возможность

личностного самоутверждения); б) учета особенностей неформальной структуры коллектива в процессе организации труда (это дает возможность создавать в труде ситуации, благоприятные для творческого самовыражения и самоутверждения отдельных школьников).

В поисках наиболее эффективных путей использования возможностей современных производственных коллективов в приобщении школьников к материальной культуре общества были проведены исследования, связанные с анализом взаимодействия производственных и школьных коллективов. Были выявлены воспитательные возможности различных по характеру своей деятельности трудовых коллективов: производственных (Н. Д. Шурова), сельскохозяйственных (П. Г. Годин), воинских (В. П. Манухин).

Результаты исследований показали, что процесс приобщения подрастающего поколения к материальной культуре общества может быть оптимизирован главным образом за счет установления между коллективами школ и шефствующих над ними производственных предприятий взаимосвязей и взаимоотношений, которые могут быть охарактеризованы как содружество*.

Содружество производственных и детских коллективов предполагает вхождение их членов в сферу деловых отношений, складывающихся в процессе: участия детей в доступных для них формах общественно-политической и трудовой деятельности коллектива взрослых; участия взрослых в жизнедеятельности детских коллективов; общения детей и взрослых, осуществляемого между их первичными коллективами, отдельными взрослыми и детьми в процессе досуга.

Включаясь в отношения коллектива взрослых, учащиеся не только овладевают знаниями, умениями и навыками. Под влиянием трудовых традиций, ценностных ориентаций, моральных норм производственного коллектива у детей формируется определенное отношение к труду, людям труда, к создаваемым ими материальным ценностям.

* См. : Школа и ее шефы: Сб. – Свердловск, 1968.

В свою очередь, взрослые, включаясь в деятельность, общение и отношения детского коллектива и корректируя их, получают возможность влиять на процесс накопления детьми социального опыта.

Одной из форм взаимодействия взрослых и детей является включение школьников в трудовые отношения взрослых. При этом, как показывает опыт, могут быть использованы три формы такого включения: массовая, коллективная и индивидуальная.

Массовая (воскресники, десанты и пр.) используется эпизодически для единовременного оказания помощи предприятию-шефу. Как правило, это неквалифицированный труд, непривлекательность которого компенсируется в глазах ребят, с одной стороны, его полезностью для старших друзей, а с другой – возможностью использовать на нужды своего коллектива заработанные деньги (если труд оплачивается).

Коллективная форма связана с включением ученического коллектива как целостной единицы в систематический труд по выполнению государственного плана предприятия. Эта форма получила распространение главным образом на селе в опыте ученических бригад. Воспитательная эффективность ее зависит от: содержания и технической оснащенности труда, насыщенности его элементами исследовательского, творческого характера; организации трудового процесса; определенной организационной автономности детского коллектива; превращения его в относительно самостоятельный первичный трудовой коллектив в рамках коллектива производственного (это дает возможность школьникам соотносить свои успехи в труде с успехами других подразделений предприятия, что ведет к формированию и развитию чувства коллективной ответственности за выполняемую работу); коллективной организации быта и досуга школьников в рамках их трудового коллектива; педагогически целесообразного использования в трудовом процессе моральных и материальных стимулов.

Индивидуальная форма включения школьников в трудовые отношения производственного коллектива чаще всего используется по

инициативе самих школьников (как правило, старшеклассников), имеющих целью освоить ту или иную специальность, заработать необходимые деньги. Эффективность ее, как показывает опыт, очень велика, если те отношения, в которые включается школьник на производстве, имеют характер «труженических», если процесс вхождения в них школьника корректируется взрослыми (наставниками).

Эффективность содружества детских коллективов с производственными коллективами взрослых не всегда может быть одинаковой, так как воспитательные возможности трудовых коллективов различны. Они зависят от профиля предприятия, его педагогического потенциала (совокупности материальных и нематериальных источников и средств, которые могут быть использованы в целях воспитания, как самих членов производственного коллектива, так и подрастающего поколения, уровня работы общественных и идеологических организаций, социальной зрелости коллектива, характера сложившихся между его членами отношений). Поэтому необходима не только разработка общих принципов взаимодействия детских и производственных коллективов, но и построение на базе этих принципов различных его вариантов.

Содружество как тип взаимодействия в каждом конкретном случае не складывается стихийно. Оно является результатом целенаправленных усилий руководства предприятия (его администрации, партийной, профсоюзной и комсомольской организаций) и педагогического коллектива школы.

Накопление и корректировка нравственного опыта школьников в ученическом коллективе.[...] Нравственное развитие человека не является стихийным процессом. Сложившиеся в жизни общества моральные нормы выступают как средство регулирования непрерывно меняющихся отношений, корректировки поведения человека. Это поведение также динамично. Субъектом нравственной практики, носителем новых нравственных отношений в условиях развитого социализма становится развитая, творчески оригинальная личность. Естественно, что роль коллектива во взаимодействии

такой личности с развивающейся нравственной культурой становится все более ответственной.

Предъявляя к своим членам определенные требования с позиций сложившихся в обществе нравственных норм, ученический коллектив играет регулятивную роль в их нравственном развитии. Эту роль он реализует через общественное мнение, выражающее отношение коллектива к тем или иным явлениям, событиям в жизни школьника, к его поступкам и линии поведения. Воздействие коллектива является наиболее эффективным в тех случаях, когда официально культивируемое педагогами общественное мнение детей и мнение, стихийно складывающееся в детском коллективе, совпадают*.

Процесс развития *регулятивной функции* ученического коллектива детерминирован процессом развития педагогических требований к его членам, их содержанием и способами реализации**. На первом этапе, когда детям предъявляется небольшой круг сравнительно простых требований, ученический коллектив, существующий лишь номинально, естественно, не реализует никаких регулятивных функций, однако в нем создаются определенные предпосылки для реализации их в будущем. Коллектив выступает в роли регулятора поведения своих членов тогда, когда требования, привнесенные извне, начинают поддерживать наиболее авторитетные его члены.

С предъявлением коллективу все более сложных требований нравственного характера, с расширением их круга и увеличением количества школьников, активно их поддерживающих, растет роль коллектива как регулятора нравственного поведения школьников.

В реализации регулятивной функции в процессе приобщения школьника к нравственной культуре общества большую роль играет оценка коллективом его поведения. В этом процессе особенно большое значение

* См.: А. А. Вайсбург. Управление процессом формирования общественного мнения подростков в коллективе // Теоретические проблемы воспитательного коллектива.

** См.: В. М. Коротов. Педагогическое требование. – М., 1966.

имеет «авансирование» (А. С. Макаренко) личности ребенка, вера в возможности его нравственного самосовершенствования, доброжелательная оценка пусть даже минимальных успехов.

Особенно важной в детском коллективе является *формирующая функция*, так как становление и развитие в нем моральных норм, оценочных суждений, ценностных ориентаций в значительной степени определяют мировоззрение детей, влияют на их взгляды и убеждения, нравственные идеалы и самооценки.

Ученический коллектив реализует эту функцию через систему нравственных отношений, которые складываются в нем в процессе разносторонней деятельности и общения при активном участии самих детей, являющихся не только объектам, но и субъектом этих отношений.

Развитие формирующих функций детского коллектива в области морали зависит вместе с тем от педагогического вмешательства взрослых, от того, в какой мере им удастся включать в жизнь детского коллектива такие ситуации морального плана, которые, направляя процесс нравственного развития детей, создавали бы максимум возможностей для проявления их активности.

В педагогической практике мы встречаем несколько типов таких ситуаций. Условно они могут быть названы ситуациями «сопереживания», «непринужденной принудительности», «свободного выбора» и «морального творчества».

Чтобы нравственные нормы были усвоены школьником, определяли его поведение не только в обычных, стандартных ситуациях, но и в ситуациях, для него неожиданных, школьник должен осмыслить эти нормы, установить их адекватность известным ему явлением, эмоционально воспринять моральные ценности общества. Он должен видеть и ценить красоту благородных человеческих поступков, различать добро и зло, радоваться хорошему и осуждать плохое. Для того чтобы он не оказался

просто свидетелем явлений нравственного характера, а прочувствовал, пережил и осмыслил их, необходимы те ситуации сопереживания с товарищами, которые могут быть созданы с помощью педагогов. В основе их лежит «эффект эмоционального заражения», под воздействием которого интенсивнее развиваются нравственные чувства детей, формируется их нравственный опыт. Возникающие в процессе сопереживания моральные чувства «активизируют психику личности в целом, предоставляя ее познавательным усилиям ориентиры моральных ценностей. Но особенно они активизируют волю человека, его готовность к действию и настойчивость его исполнения... Если все чувства человека настраивают его на деятельность вообще, то моральные чувства – «настройка» на социально значимые ориентиры поведения»*.

Однако главное для школьника – приобрести собственный активный опыт нравственного поведения, соответствующего нормам морали нашего общества. Чтобы моральные принципы и нормы общества определяли поведение человека в любых ситуациях, они должны быть не усвоены, а, по выражению А. Н. Леонтьева, «присвоены» им, должны превратиться в его собственные принципы и нормы. Детский коллектив является важнейшим фактором такого присвоения. Участвуя в выработке суждений, связанных с оценкой происходящих в коллективе событий, с оценкой поведения товарищей, школьники активно овладевают нравственными нормами нашего общества. При этом для педагогов чрезвычайно важно, как показывает Т. Е. Конникова, задать детям определенный «нравственный образец» и создать условия, благоприятные для его усвоения. С его помощью школьник побуждается к определенным поступкам через акты поведения других людей, оценку этого поведения, влияющую на процесс формирования его собственных идеалов.

Для того чтобы «нравственный образец» стал действительно образцом

* А. И. Титаренко. Структуры нравственного сознания : Опыт этико-философского исследования. – М., 1974. – С. 241.

для детей, в детском коллективе должна быть создана обстановка «непринужденной принудительности», являющаяся результатом специальных усилий педагогов, особой инструментовки оказываемых ими на детей воздействий (Т. Е. Конникова).

Если ситуации «непринужденной принудительности» помогают ребенку на основе усвоенных им моральных норм и ценностей находить правильную линию поведения в более или менее знакомых для него условиях, то в ситуациях «свободного выбора» (О. С. Богданова) он приобретает навыки принятия самостоятельного решения при наличии нескольких альтернатив. Если человек с детства привык поступать лишь в соответствии с санкциями коллектива, с требованиями взрослых, ему и в дальнейшем трудно будет выбрать правильную линию поведения в сложных жизненных условиях. В школе он может научиться принимать самостоятельные решения, если в жизнедеятельность ученического коллектива помимо рассмотренных выше ситуаций будут включены ситуации «свободного выбора». В таких ситуациях он должен будет выбрать линию поведения, ориентируясь не на взрослых, не на коллектив, не на товарищей, а на собственные разум, совесть и принятую им систему ценностей. Такого рода ситуации, побуждающие школьников к осмыслению возможных линий своего поведения и их последствий, связанные с самоанализом и борьбой мотивов, формируют у ребенка чувство личной ответственности за свои поступки и дают ему необходимый во взрослой жизни опыт нерегламентированного и вне поведения.

В нравственном развитии школьников, помимо охарактеризованных выше, большую роль играют ситуации «морального творчества», естественно возникающие в процессе развития нравственных норм коллектива, рождения новых традиций поведения. Привлекая ребят к разработке «Правил жизни коллектива», «Кодекса поведения его членов», «Заповедей коллектива», педагоги побуждают их к анализу сложившегося в коллективе поля морального напряжения, к совершенствованию этого поля, стимулируют

развитие чувства ответственности за коллектив, за его будущее. [...]

Помимо регулятивной и формирующей детскому коллективу свойственна и *корректирующая функция*, реализуемая по отношению к детям, которые нарушают нравственные нормы коллектива. Почти в каждом коллективе есть такие дети, но это далеко не всегда свидетельствует о недостаточном уровне нравственного развития всего коллектива в целом.

Коллектив сверстников, являясь важным источником накопления позитивного нравственного опыта для основной массы его членов, может для отдельных ребят таковым и не стать. Так случается с детьми, имеющими в прошлом негативный нравственный опыт, если источники этого опыта и усвоенные в нем нравственные ценности продолжают оставаться для них лично значимыми. Иногда нравственные нормы, сложившиеся в тех коллективах, членами которых дети являются, не идентичны и противоречат друг другу.

Следствием такого отрицательного социального опыта школьника может быть не только «нравственная глухота», но и ориентировка на не соответствующие нашему строю нравственные ценности. Важнейшим фактором корректировки в таких случаях является хорошо организованный коллектив. Нередко процесс переоценки нравственных ценностей ребенка осуществляется автоматически, по мере включения его в систему действующих отношений. При этом чем более зрелым является коллектив, тем легче школьник включается в систему коллективных отношений.

Однако такое включение далеко не всегда происходит без педагогического вмешательства. В ряде случаев (недостаток общительности, затрудняющий процесс самоутверждения ребенка в коллективе, мешающий установлению контактов с товарищами, а, следовательно, и усвоению нравственных ценностей коллектива; чрезмерная активность в самоутверждении в сочетании с завышенной самооценкой и др.) вмешательство в процесс нравственного развития детей необходимо.

Специальные исследования показывают (Е. Я. Куклина, Л. А. Пикова,

И. А. Карпюк и др.), что коллектив может стать действенным инструментом корректировки социального опыта таких детей, если педагогам удастся: унифицировать идущие на них извне влияния, привести их в соответствие с действующими в рамках коллектива нравственными нормами или изолировать детей от этих влияний; найти возможности для включения таких детей в жизнедеятельность коллектива в активной позиции; скорректировать через создание специальных ситуаций в жизни коллектива их взаимоотношения со сверстниками.

Случается, что и специальное педагогическое вмешательство оказывается недостаточным, так как школьник не может вырваться из-под влияния окружающей его неблагоприятной микросреды. Тогда возникает необходимость унификации всех нравственных воздействий, идущих на ребенка в рамках специального учреждения, и проблема воспитания перерастает в проблему перевоспитания.

По мере увеличения объема наших знаний о детском коллективе, его структуре, закономерностях развития, механизмах влияния на личность он может быть использован более целенаправленно и эффективно в приобщении подрастающего поколения и к другим аспектам общественной культуры.

2. Формирование социалистической направленности и развитие творческой индивидуальности школьника в ученическом коллективе

[...] Общественная направленность и творческая индивидуальность, характеризующая уровень социального развития современного советского человека, одновременно свидетельствуют об эффективности процесса школьного воспитания в целом, а также школьных ученических коллективов, в рамках и через посредство которых формируется социалистическая направленность и развивается творческая индивидуальность школьника.

До последнего времени педагоги исследовали главным образом процесс формирования в ученическом коллективе и под его влиянием социалистической направленности личности – общественной активности,

коллективизма, общественного долга, коммунистического отношения к труду и т. д.*

Процесс развития социалистической направленности личности ребенка тесно связан с процессом формирования у него мотивов поведения по отношению к обществу, к тем коллективам, членом которых он является, к окружающим его людям. При этом недостаточно констатировать превалирование коллективистических мотивов в каждом из перечисленных аспектов. В богатстве проявлений направленности личности могут быть выделены разные виды мотивов: забота о выполнении общего дела или забота о людях, для которых оно выполняется; стремление к успехам только своего коллектива или к благополучию других коллективов и т. д. Все это проявление общественной направленности, но преобладание одного из указанных мотивов придает разный нравственный характер поступкам школьников.

Направленность личности не является врожденным свойством. Известно, что у детей младшего возраста нередко проявляются индивидуалистические тенденции поведения. И лишь позднее, в подростковом и юношеском возрасте начинает преобладать коллективистическая направленность. Она формируется в процессе включения подрастающего поколения в жизнедеятельность, организованную на коллективистических началах, связанную с реализацией общественно значимых целей, выводящих детей за рамки непосредственно объединяющих их коллективов.

Собственный опыт общественного поведения, а не какие-либо другие факторы (средства массовой коммуникации, пример взрослых и т. д.) является в этом процессе определяющим.

Социальный опыт ребенка, составляющий основу формирования

* Иногда педагоги отождествляют общественную направленность и общественную активность личности школьников. Однако эти понятия неравнозначны. Школьникам с высокоразвитой общественной активностью может быть свойственна индивидуалистическая направленность личности, если они в своей деятельности руководствуются эгоистическими мотивами.

социалистической направленности личности, складывается не только под влиянием взрослых, но и в процессе самостоятельной деятельности детей, их свободного общения, не регламентированных воспитателями и родителями социальных контактов.

Стихийная и целенаправленная передача социального опыта – это не только взаимосвязанные, но и взаимообусловленные процессы. Там, где процесс целенаправленного воспитания организован рационально, стихийное накопление социального опыта в значительной степени оказывается детерминировано этим процессом. Там, где он организован неразумно или неумело, стихийно образующийся опыт нередко становится источником формирования у ребенка индивидуализма и эгоизма.

Если возможности ученического коллектива в формировании социалистической направленности личности и составляющих ее компонентов анализировались многими педагогами, то возможности его в развитии творческой индивидуальности школьника объектом специального анализа до последнего времени не были.

Правда, в ряде работ советских психологов (Я. А. Пономарев, О. К. Тихомиров, Ю. Е. Виноградов и др.) экспериментально подтверждаются выводы о влиянии на эффективность творческого процесса предшествующей деятельности, эмоционального настроения человека, уровня его самосознания, представлений о социальной значимости его творческой деятельности, т. е. факторов, в той или иной степени связанных с тем коллективом, в рамках и во взаимодействии с которым он реализует творческие планы.

В работах педагогов (Е.А. Аркин, Л. В. Занков, В.А. Сухомлинский, В.Н.Терский) характеризуются возможности детских объединений, общения и совместной деятельности детей в выявлении и развитии их творческих задатков и способностей, нахождении нешаблонных способов решения познавательных задач, умении ориентироваться в непредвиденных ситуациях, развитии фантазии и воображения, т. е. в формировании и развитии тех свойств личности ребенка, которые характеризуют его как

творческую индивидуальность.

Особенно интересны, на наш взгляд, идеи Е.А.Аркина и В.А.Сухомлинского о роли организации жизни детей в развитии их творческих возможностей.

Так, в своих последних работах, посвященных проблемам развития и воспитания дошкольников, Е.А.Аркин, выдвигая принцип индивидуализации воспитания, тесно связывал его с воспитанием в коллективе и через коллектив. Он утверждал, что своеобразие того или иного ребенка «никоим образом не должно стать препятствием для включения его в общий поток коллективной жизни. Задача воспитателя, следовательно, заключается в том, чтобы имеющиеся в жизни детского сада нивелирующие тенденции проявляли свое действие лишь в рамках, необходимых и полезных для упорядоченного течения коллективной жизни и настолько гибких и нестеснительных, чтобы индивидуальные нужды и интересы отдельных детей не ущемлялись»^{*}.

В.А.Сухомлинский в своих ранних трудах характеризовал «индивидуализацию» как атрибут сплоченного социалистического коллектива: «Сила любого трудового коллектива измеряется развитием индивидуальных возможностей каждого отдельного труженика»^{**}.

Рассматривая индивидуальное творчество как особую направленность интеллекта, В. А. Сухомлинский считал его неразрывно связанным со способностью ребенка фантазировать и отмечал, что оно во многом способствует сплочению коллектива, так как «удивление перед фантастическим сближает детей»^{***}.

Вместе с тем В. А. Сухомлинский различал процессы развития коллектива и формирования в нем личности ребенка. «Воспитывая коллектив, надо видеть в нем каждого ребенка с его неповторимым духовным миром, заботливо воспитывать каждого питомца. Воспитание

^{*} Е. А. Аркин. Ребенок в дошкольные годы. – М., 1968. – С. 426.

^{**} В. А. Сухомлинский. Педагогический коллектив средней школы. – М., 1958. – С. 31.

^{***} Там же.

личности – это процесс, тесно связанный с воспитанием коллектива, но в определенном смысле это особая область воспитательной работы»^{*}.

В работах этих педагогов, принадлежащих к двум различным поколениям ученых, были высказаны идеи, отражающие диалектику коллективного и индивидуального в воспитании, без учета которых «индивидуализация» в воспитании может превратиться в воспитание индивидуализма, а воспитание в коллективе – привести к усреднению, нивелировке личности.

Однако взаимосвязь процессов развития творческих потенций ребенка, с одной стороны, и детского коллектива, с другой, возникает далеко не при любых условиях. Нередко встречаются такие детские коллективы, в которых одни дети не испытывают потребности в творчестве, у других эта потребность оказывается неудовлетворенной. Анализ работ таких педагогов, как Л.В.Занков, В.А.Сухомлинский, В.Н.Терский, показывает, что преодолеть это положение можно при соблюдении ряда условий: когда имеется налицо определенный уровень знаний, умений и навыков, необходимых для коллективного творчества (В.А. Сухомлинский); коллектив класса или группы неоднороден по своим творческим особенностям (Л.В.Занков); используется импровизация (В. Н. Терский); широко применяется игра как метод организации детской жизни (В. Н. Терский, О. С. Кель)^{**}.

Как показали исследования (М.Д.Виноградова, И. А. Карпюк, В. И. Максакова, А. В. Мудрик, Е. Г. Михайловский)^{***}, развитие творческой индивидуальности школьника в коллективе во многом зависит от его

^{*} В. А. Сухомлинский. Верьте в человека. – М., 1960. – С. 5.

^{**} Особенно важным является, на наш взгляд, сформулированное В. Н. Терским положение о том, что в детском коллективе должны быть созданы оптимальные условия, необходимые для творческого развития каждого и вместе с тем побуждающие каждого реализовать свои творческие возможности в полезных для коллектива и общества делах. «Каждому по потребности и от каждого по способности с опережением первой части этого принципа» – так сформулировал это условие В. Н. Терский применительно к детскому коллективу.

^{***} См. : Ребенок в системе коллективных отношений; Теоретические проблемы воспитательного коллектива.

самостоятельности, индивидуальных интересов, творческой активности, адекватной самооценки, характера самоутверждения. Исходя из этих исследований можно сделать следующие выводы.

Эффективность развития творческой индивидуальности ребенка взаимосвязана с уровнем его самостоятельности. Какими бы богатыми природными творческими задатками и дарованиями ни обладал тот или иной ребенок, при слабо выраженной самостоятельности как черте личности развитие этих задатков и дарований возможно только в особой, «тепличной» обстановке, которая может быть создана лишь для отдельных детей, а не для каждого обучающегося в школе ребенка.

Между положением ребенка в коллективе и уровнем развития его самостоятельности существует прямая зависимость: чем самостоятельнее ребенок, тем выше его статус в коллективе, тем большее влияние он оказывает на коллектив. И наоборот, чем выше его статус, тем плодотворнее влияние коллектива на процесс развития его самостоятельности. Позиции ответственных лиц в коллективе в наибольшей степени способствуют формированию самостоятельности школьников.

В реальной жизни почти невозможно организовать деятельность первичного детского коллектива так, чтобы она удовлетворяла все интересы всех учащихся. Как правило, эта деятельность носит отпечаток индивидуальности педагога, реализующего в ней свои возможности организатора, способности и увлечения. Поэтому особое значение для развития индивидуальности школьников приобретают коллективы клубного типа и неформальные группы свободного общения.

Это не значит, что коллектив класса представляет собой нейтральный фактор по отношению к индивидуальному развитию школьников. Если ребенок со своими индивидуальными интересами является объектом внимания со стороны одноклассников, если создаются условия для приобщения товарищей к миру интересующих его ценностей, коллектив играет положительную роль в развитии этих интересов.

В то же время полное совпадение индивидуальных и коллективных интересов детей далеко не всегда плодотворно. Ребенок, удовлетворяя свои интересы в совместной деятельности, не обогащает коллектив, если они в каком-то аспекте не выходят за пределы круга интересов его товарищей.

Если ребенок не научился осознавать свои собственные интересы, а слепо, некритически следует за интересами коллектива, совпадение коллективных и индивидуальных интересов оказывается мнимым. Иногда интересы ребенка не только не разделяются коллективом, но и вызывают к себе отрицательное отношение. В этом случае школьник не пытается ввести в мир своих интересов товарищей по коллективу, и коллектив превращается в отрицательный фактор развития его индивидуальности.

Процесс развития индивидуальных интересов подростков наиболее продуктивен в тех случаях, когда ребенок занимает благоприятное положение в системе коллективных отношений и его интересы являются средством повышения его статуса в коллективе.

Ребенок, будучи членом других, например, клубных, коллективов, обогащает сверстников знаниями, умениями и навыками, приобретаемыми им в этих коллективах.

Стремление, расположенность к творчеству являются важнейшим условием и стимулом развития личности. Творческая личность успешнее адаптируется к изменяющимся требованиям жизни и условиям труда, легче создает свой индивидуальный стиль деятельности, более способна к самосовершенствованию, самовоспитанию.

Творческая активность ребенка во многом зависит от тех социальных условий, в которые он попадает в процессе своего развития. Под влиянием благоприятных условий она развивается, при неблагоприятных – угасает. Большое значение для развития творческой индивидуальности ребенка в коллективе имеет богатство жизненных впечатлений ребенка, сложность и привлекательность задач, реализуемых коллективом, многообразие ситуаций, требующих нешаблонных действий. Последнее особенно важно, так как

творческая направленность проявляется и формируется главным образом в ситуациях, требующих работы мысли, энергичных действий, творческих усилий. Такие ситуации, однако, стихийно, сами по себе в жизни детей не возникают. Они создаются педагогом в процессе коллективной деятельности. Деятельность в коллективе должна обладать такими чертами, как общественная направленность, достаточно высокий уровень трудности, творческий характер, насыщенность познавательными элементами, ориентация на особенности и возможности каждого из ее участников*.

Развитие творческой индивидуальности школьников обусловлено не только наличием в жизни и деятельности коллектива условий, побуждающих к творчеству. Во многом это зависит от самого школьника, от характера его самоутверждения в коллективе, от уровня развития самосознания и самооценки.

Действительно, стремясь к самоутверждению в коллективе через реализацию тех или иных социальных ролей, школьник развивает свои творческие способности и задатки, если эти роли связаны с благоприятной для их развития деятельностью. В выборе ролей он ориентируется на сложившиеся у него представления о своих творческих возможностях, с одной стороны, и на отношение к нему коллектива – с другой. Реакция сверстников на попытки его самоутверждения вносит коррективы в процесс его самопознания, в самооценку, а изменение в самооценке – основа для пересмотра характера и способов самоутверждения. Такая взаимозависимость дает положительные результаты в тех случаях, когда в коллективе сложилась доброжелательная атмосфера по отношению к каждому, когда способности и творческие задатки детей становятся компонентами общей системы ценностей коллектива. В тех случаях, когда личность не является самоценностью для коллектива, а самосознание ребенка недостаточно развито, ориентировка на коллектив в процессе

* См.: М. Д. Виноградова, В. И. Максакова. Развитие творческой индивидуальности подростка в коллективе как условие успешного формирования активной жизненной позиции личности // «Советская педагогика». – 1977, №5.

самоутверждения может его подвести. В связи с этим важнейшей заботой педагога, пытающегося управлять процессом творческого развития школьников, является забота, с одной стороны, о развитии их самосознания, с другой – о создании благоприятной для творческого развития всех детей атмосферы, которая способствует эмоциональному благополучию всех членов коллектива и побуждает активно участвовать в решении стоящих перед ним задач.

Самостоятельность, стремление самим, без помощи извне справиться с решением сложных задач, найти оптимальный выход из сложной ситуации; четко выраженные индивидуальные интересы в какой-либо сфере деятельности, увлеченность отдельными ее видами; творческое воображение, развитая фантазия, умение правильно оценить себя, свои возможности в сфере социальной деятельности, отношение к себе других людей, свое положение в системе коллективных отношений; потребность в самообразовании и самовоспитании – каждое из этих свойств в той или иной степени (в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей) присуще любому нормально развивающемуся ребенку. Уровень развития каждого из них определяет процесс формирования его творческой индивидуальности, эффективность которого зависит и от многих других биологически и социально обусловленных особенностей ребенка. Однако именно эти свойства и качества личности, влияющие на ее творческое своеобразие, формируются и развиваются в коллективе и под влиянием коллектива [...]

Оптимизация процесса управления ученическим коллективом

1. Общая характеристика процесса управления

Воспитательная эффективность ученического коллектива, его роль в решении стоящих перед школой задач, характер влияния на учащихся в конечном итоге зависят от деятельности воспитателей – учителей, вожатых,

шефов, направленной на сплочение ученического коллектива и рациональное использование его возможностей в процессе воспитания школьников. Важнейшими принципами научной организации такой деятельности являются общие принципы управления социальными объектами и процессами.

Управление ученическим коллективом включает управление процессами его интеграции, повседневного функционирования, связанного с поддержанием стабильности некоторых его характеристик, адаптации к окружающим условиям жизни, рационального использования в качестве инструмента целенаправленного воспитания входящих в коллектив детей.

В управлении ученическим коллективом существует три разных уровня. Условно их можно обозначить как социально-педагогический, организационно-педагогический, психолого-педагогический.

На *социально-педагогическом уровне* управление ученическими коллективами осуществляется в масштабе всего общества или отдельных его регионов как опосредованно – через педагогические коллективы учебно-воспитательных учреждений, так и непосредственно – через средства массовой коммуникации (телевидение, радио, молодежную прессу) и отдельные акции, каждая из которых рассчитана на участие в ней той иной категории детей. Основная его функция – создание условий, благоприятных для реализации двух других уровней управления.

На *организационно-педагогическом уровне* управление ученическим коллективом школы реализуется как непосредственно (через изменение структуры коллектива, организацию его деятельности и систему межколлективных связей и отношений), так и опосредованно (через органы ученического самоуправления). Основные его функции – превращение совокупности первичных объединений детей в единый коллектив школы, включение его в систему внешних связей и отношений, создание в нем условий, благоприятных для развития самостоятельной творческой деятельности первичных коллективов, детского самоуправления.

На *психолого-педагогическом* уровне управления первичным детским коллективом воспитатель (классный руководитель, вожатый, руководитель кружка) выступает не только в роли педагога – организатора жизни школьников. Он корректирует отношения, складывающиеся в их среде, влияние ученического коллектива на развитие отдельных детей.

На этом уровне создаются условия, максимально благоприятные для индивидуального развития в коллективе каждого школьника.

Названные уровни управления выступают как иерархизированное единство, так как на каждом предшествующем уровне формулируются цели и задачи, являющиеся исходными по отношению к тем, которые вырабатываются на последующем уровне.

Управление ученическим коллективом осуществляется через изменение организационной структуры коллектива, рациональную организацию деятельности детей, регулирование их общения, корректировку отношений, складывающихся в коллективе*.

Управляя коллективом через изменение его структуры, педагоги определяют на каждом новом этапе его развития сетку первичных коллективов, намечают систему деловых связей между ними, органы ученического самоуправления, социальные роли и позиции, которые реализуются детьми в первичных коллективах. При этом структура школьного ученического коллектива не может быть произвольной. Она определяется его функциями по отношению к детям и меняется в процессе его развития, с переходом от стадии к стадии, с изменением стоящих перед ним задач. С развитием коллектива организационная структура неизбежно усложняется, так как более многогранной становится его деятельность, более разветвленными – его внутренние и внешние связи.

Четкая организационная структура – важнейшее условие правильного функционирования ученического коллектива. Она делает видимыми,

* См.: А.Т. Куракин, А. В. Мудрик, Л. И.Новикова. Идеи управления и повышение эффективности воспитательного процесса // Проблемы теории воспитания. – Ч. I. – М., 1974.

зримыми взаимоотношения детей, распределение сил и группировок, зарождающиеся конфликты. В процессе совершенствования структуры создаются объективные возможности для проникновения педагогов «в глубь» ученического коллектива, для рационального вмешательства в сферу его неофициальных отношений.

Педагоги, организуя жизнь детей в коллективе в рамках той или иной заданной организационной структуры, включают их в самую разнообразную по своему содержанию и формам совместную деятельность, в процессе которой дети осваивают окружающий мир и вступают в общение друг с другом. Образующаяся в процессе их общения система деловых связей и отношений становится основой интеграции коллектива как социально-психологической общности.

По мере развития коллектива создаются условия для самостоятельности, в процессе которой дети осуществляют многие функции самостоятельно. Самостоятельность – важнейшее условие перехода к самоуправлению – разумно осуществляемой самими детьми деятельности, включающей постановку цели, планирование, способы реализации плана, организацию учета и контроля. При этом роль самоуправления в коллективе не остается неизменной. Если на первой стадии органы ученического самоуправления выступают главным образом в качестве помощников взрослых, то на второй они многое делают сами при консультативной помощи учителей. На третьей стадии органы самоуправления стремятся, с одной стороны, включить всех ребят в деятельность через наиболее благоприятные для них роли, с другой – побудить их к самовоспитанию.

В педагогической науке сложилась теоретически обоснованная и проверенная многолетним опытом методика сплочения и воспитания детских коллективов через организацию совместной деятельности детей. Основы ее, как уже отмечалось, были заложены А. С. Макаренко. В дальнейшем целый ряд исследователей развивал отдельные ее положения и конкретизировал их применительно к различным типам коллективов.

Управление коллективом через организацию соответствующей деятельности связано с регулированием общения детей, так как любая коллективно организованная деятельность предполагает общение ее участников. Однако помимо функционального, детерминированного условиями деятельности существует и свободное общение. Оно осуществляется в контактах детей друг с другом и окружающими и представляет собой относительно самостоятельный фактор в их жизни*. В силу этого организация и регулирование общения школьников – один из путей педагогического управления им и как объектом, и как инструментом воспитания. В первом случае общение выступает как один из видов деятельности ученического коллектива. Во втором – управление по отношению к конкретному ребенку становится возможным, когда он является не только объектом, но и субъектом общения. Управление через корректировку общения невозможно, если школьник изолирован в системе личных взаимоотношений. Корректировка общения осуществляется сугубо специфическими средствами, так как педагоги имеют дело с социальной самоорганизацией и саморегуляцией, к которым неприменимы прямые нормативные управленческие действия. Задача педагогов – зная функции общения в регуляции социального поведения детей, определить границы и средства управления им.

Воспитательные функции общения связаны с накоплением детьми социального опыта и формированием их самосознания. Однако не всякое общение способствует обогащению социального опыта школьников и правильному осознанию ими себя. В силу этого управление коллективом осуществляется не только через организацию социально полезного общения детей, но и через корректировку общения, которое складывается между ними стихийно. Такая корректировка осуществляется, прежде всего, косвенно, путем изменения содержания и организации коллективной общественно

* См.: А. В. Мудрик. Общение как объект педагогического исследования // Проблемы общения и воспитания. – Ч. I. – Тарту, 1974.

значимой деятельности школьников. Однако возможно и прямое вмешательство в сферу их общения через изменение структуры самого общения. Оно используется в том случае, если требуется преодолеть необщительность ребенка, помочь найти свое место в сфере общения новичку, изменить круг общения отдельных членов коллектива, активизировать общение отдельных ребят с взрослыми и т.д.

Чтобы эффективно управлять процессом возникновения и развития коллективных отношений, стимулировать и приглушать или искоренять другие, надо знать, как и в чем они выражаются в разных по своему характеру, деятельности и сплоченности коллективах.

Важнейший рычаг управления отношениями детей в коллективе – личный пример взрослых. Стиль отношений взрослых между собой и с детьми во многом определяет характер отношений в детской среде. В связи с этим отношения в педагогическом коллективе, отношения взрослых (в первую очередь педагогов) к детям должны быть объектом особого внимания со стороны руководства школы.

Один из путей корректировки складывающихся в коллективе отношений – предъявление к детям единых педагогических требований. Требование при правильной его инструментровке является актом доверия к ребенку, проявлением свойственного советской педагогике оптимизма. Однако требование, будучи абсолютизированным в качестве метода управления ученическим коллективом, неизбежно приводит к авторитаризму, к диссонансу между формальной и неформальной структурой коллектива, к утрате коллективом его воспитательных свойств. Наряду с требованием в корректировке коллективных отношений могут использоваться различные методы стимулирования (одобрение, похвала, поощрение), помогающие «закрепить» сложившиеся в коллективе положительные отношения.

Важнейшую роль в процессе корректировки коллективных отношений играет общественное мнение ученического коллектива. Участвуя в процессе его формирования, педагог имеет возможность влиять на отношения в

коллективе. Обращая внимание на достоинства или недостатки отдельных детей, включая их в ситуации, дающие возможность показать себя в выгодном свете, педагог может вызвать соответствующее эмоциональное отношение к ним коллектива.

Исследования польских педагогов (А. Левин и др.)^{*} показали, что в корректировке отношений ученического коллектива к отдельным школьникам успешно может быть использована коллективная оценка поведения каждого школьника: его общественной активности, культуры общения, личной культуры. Естественно, что такая оценка целесообразна и эффективна главным образом в уже сложившемся коллективе.

Корректировка отношений отдельных детей с коллективом – не разовый акт, так как непрерывно меняются и дети, и отношения. Не существует и стандартного, раз навсегда заданного набора форм, методов и приемов такой корректировки. Выбор приемов и их эффективность зависят от опыта педагога, знания им детей, умения вникать в их отношения.

Процесс управления детским коллективом включает три этапа. *Первый этап* связан с осмыслением диктуемых обществом целей воспитания, переводом их в конкретные задачи управления данным коллективом и разработкой адекватной этим задачам программы воспитания коллектива. *Второй этап* – реализация разработанной программы с помощью системы педагогических воздействий. *Третий* – подведение итогов, сопоставление полученных в процессе их анализа данных с планируемыми, прогнозирование процесса дальнейшего развития коллектива. На этом кончается один цикл управления и начинается новый, для которого полученные в конце предшествующего цикла данные о состоянии коллектива и перспективах его развития являются исходными.

В зависимости от сложности задач и продолжительности сроков, необходимых для их реализации, управление ученическим коллективом

^{*} См.: А. Левин. Поведение учащихся и воздействие на него // Проблемы теории воспитания. – Ч. I.

может носить стратегический, оперативный и тактический характер.

Стратегическое управление связано с разработкой и реализацией перспективных планов социального развития коллектива, намечающих основные направления его деятельности и важнейшие пути воздействия на входящих в коллектив детей. Стратегическое управление предполагает наличие у педагогов достаточно четкой идеальной модели коллектива и программ индивидуального развития входящих в него школьников.

Под идеальной моделью коллектива в данном случае мы понимаем совокупность прогностических представлений педагогов о вверенном им ученическом коллективе. Такая модель складывается на основании общих представлений о детском коллективе, его воспитательных функциях и данных о состоянии и возможностях конкретного коллектива. С учетом воспитательных задач, представлений о перспективах развития коллектива и данных о его реальном состоянии и должен строиться план его социального развития, охватывающий определенный промежуток времени (по отношению к ученическим коллективам школы – школьному и классным – он, как правило, рассчитан на несколько лет).

В рамках и на основе стратегического управления осуществляется оперативное и тактическое управление.

Оперативное управление, как правило, охватывает учебный год. Начало его тесно связано с осмыслением задач и разработкой планов воспитательной работы школы и классов на основе «Примерного содержания воспитания школьников». Планы развития школьного и классных коллективов входят в соответствующие планы учебно-воспитательной работы. В соответствии с ними реализуются педагогические воздействия на коллектив, на тех или иных детей через систему запланированных мероприятий, каждое из которых включает массовое, коллективное и индивидуальное воздействия.

Тактическое управление детским коллективом осуществляется в рамках оперативного. Оно связано с созданием педагогами

«воспитывающих» ситуаций в жизни коллектива и вмешательством в ситуации, стихийно в нем возникающие.

Организуя жизнедеятельность коллектива в соответствии с планом, педагоги намечают те ситуации, в которые будут включены дети. Каждая из них затем потребует особой педагогической инструментальной с учетом того положения в коллективе, которое сложилось к моменту ее использования. Кроме того, в жизни детского коллектива возникают ситуации, не предусмотренные педагогами. Порождать их могут поступки отдельных детей, воспитательные воздействия взрослых, события, поразившие воображение школьников, выходящие за рамки допустимого поведения. С одними из них коллектив справляется самостоятельно, но другие требуют вмешательства педагогов. Эффективность тактического управления в этом случае зависит не только от теоретической и методической вооруженности педагога, от его психологической грамотности, умения «схватить ситуацию», но и от его изобретательности в выборе наиболее эффективных форм воздействия на детей, быстроты реакции на создавшуюся ситуацию, т.е. от его педагогического мастерства.

Управление ученическим коллективом осуществляется как два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса: 1) сбора информации об ученическом коллективе, входящих в него школьников, влияющих на коллектив факторах и 2) организации адекватных состоянию коллектива воздействий, имеющих целью совершенствовать сам коллектив и оптимизировать влияние его на личность каждого школьника.

Анализ этих двух процессов как взаимосвязанных и взаимообусловленных, но в то же время относительно самостоятельных показал, что оптимизация процесса управления ученическим коллективом школы в целом связана с решением таких проблем, как информационное обеспечение процесса управления и интеграция педагогических воздействий на детский коллектив.

2. Информационная обеспеченность процесса управления

Принцип информационной обеспеченности – один из важнейших в общей теории управления. Чем лучше управляющая система вооружена знаниями об управляемом объекте, его социальных функциях, реальном состоянии, влияющих на него факторах, тенденциях его развития, о своих функциях по отношению к объекту и возможностях их реализации, тем эффективнее система управления. Недостаточная информационная обеспеченность процесса управления приводит к нарушению принципа обратной связи и, следовательно, к сбоям в процессе функционирования объекта, к возникновению конфликтных ситуаций во взаимодействии объекта и субъекта, к некачественному выполнению объектом своих социальных функций.

Все это относится и к ученическому коллективу, эффективность управления которым во многом зависит от информационной обеспеченности процесса взаимодействия его с коллективом педагогов, от коммуникативных процессов, связывающих педагогический и детский коллективы с окружающей социальной средой, а также процессов, которые происходят в рамках детского коллектива.

Информационная обеспеченность управления детским коллективом – не только условие его эффективности, но и серьезная педагогическая проблема, требующая проведения специальных исследований. На практике, как правило, она решается неудовлетворительно, ибо имеющаяся в школах информация о детях, детских коллективах чаще всего бессистемна, собирается нерегулярно, по случайным показателям. При таких условиях эффективность управления детским коллективом со стороны педагогов зависит главным образом от их интуиции и практического опыта.

Неудовлетворительное состояние проблемы объясняется также трудностями объективного характера. Невозможно получить прямые данные, характеризующие уровень развития детского коллектива, эффективность его влияния на процесс развития личности ребенка, о тех изменениях, которые

произошли в состоянии коллектива, в уровне воспитанности отдельных детей под влиянием целенаправленных воздействий педагога. Обо всем этом можно судить только на основании косвенных показателей. Трудно найти такие показатели, которые, отражая существенные стороны развития коллектива и входящих в него детей, поддавались бы количественному выражению. Неоднократные попытки педагогов определить их пока не дали практически приемлемых результатов.

Многоаспектная проблема информационного обеспечения процесса управления детским коллективом нередко сводится к значительно более узкой проблеме сбора информации о состоянии детского коллектива, необходимой для составления плана воспитательной работы с ним.

При этом упускаются из виду по крайней мере три обстоятельства. Во-первых, процесс управления детским коллективом должен быть обеспечен необходимой информацией не только на этапе разработки плана воздействия на него, но и на последующих этапах. Во-вторых, обеспеченным должен быть не только процесс непосредственного воздействия педагогического коллектива на коллектив детей, но и все другие процессы, которые детерминируют развитие коллектива и его влияние на личность ребенка. В-третьих, необходима не только внутренняя информация, но и внешняя, ибо воспитательный коллектив вступает во взаимодействие с другими коллективами и окружающей его средой.

Сбор информации о детском коллективе, необходимой в целях управления им, – не разовый и не периодически повторяющийся в начале и конце цикла управления процесс, а непрерывный, детерминирующий процессы стратегического, тактического и оперативного управления коллективом.

Основная линия информационного взаимодействия в процессе управления ученическим коллективом – это взаимодействие его с коллективом педагогическим.

Педагогический коллектив, учитывая состояние конкретного детского

коллектива и характер влияния на него окружающей среды, а также собственные воспитательные возможности, воздействует на детский коллектив как на объект управления. Воспринимая идущие со стороны педагогов воздействия, дети всегда соотносят их с тем, от кого они исходят. При этом одни и те же воздействия могут быть восприняты детьми от разных педагогов и педагогических коллективов неодинаково.

Информационная обеспеченность процесса управления детским коллективом должна включать в себя и обеспеченность детского коллектива информацией о коллективе педагогов. Школьники должны знать своих учителей и воспитателей, важнейшие события в их жизни, те радости и горести, которые они переживают.

В противном случае идущие от педагогов воздействия могут быть не восприняты детьми или восприняты неадекватно.

Детский коллектив функционирует и развивается под влиянием и во взаимодействии с окружающей его социальной средой, в значительной степени адаптируясь к ней.

Педагогическая эффективность такой адаптации также зависит от информационной обеспеченности этого процесса. Информационные процессы между детским коллективом и окружающей средой в значительной степени протекают стихийно: дети узнают об окружающих их коллективах и людях потому, что они взаимодействуют с ними вне школы. Школьному окружению (в первую очередь, родителям) многое известно о школе, об ученическом коллективе, о детях. Однако таким образом получаемая взаимная информация, как правило, поверхностна, а зачастую и не совсем объективна. Вследствие этого возникает одна из важнейших задач педагогического коллектива – управление процессами взаимной информации между детским коллективом и окружающей его средой.

Коммуникационные процессы связывают не только коллективы педагогов и детей, детский коллектив и среду, но и самих детей, их первичные коллективы в рамках основного коллектива, различного рода

микрогруппы, входящие в его неформальную структуру. Следствием этих процессов и является способность коллектива к саморегуляции, самоорганизации, самоуправлению.

Однако и эти процессы при отсутствии достаточного информационного обеспечения могут оказаться малоэффективными в воспитательном отношении, а порой порождать и конфликты в детском коллективе. Воспитательная эффективность внутриколлективных связей и отношений, положение отдельных детей в системе коллективных отношений во многом зависят от тех представлений, которые сложились у детей о коллективе учреждения, своем первичном коллективе и коллективах «соседних», от знания ими своих товарищей.

Проблема получения информации, необходимой в процессе управления детским коллективом, тесно связана с исследуемой психологами проблемой социальной перцепции (А. А. Бодалев, Ю. А. Орн и др.).

Действительно, данные о детях и взрослых, необходимые для управления детским коллективом, могут быть получены главным образом в процессе их непосредственного общения, личностного восприятия друг друга. От того, как педагоги воспринимают детей, как дети воспринимают педагогов, во многом зависят их взаимные реакции друга на друга, их линии поведения по отношению друг к другу, а следовательно, и эффективность управления детским коллективом со стороны взрослых. Особенно сложным процесс восприятия человека человеком является в детской среде, поскольку опыт общения детей еще мал и эталоны оценки других людей не выработаны.

«С приходом ребенка в школу одним из главных объектов познания для него становится поведение товарищей, действия и поступки, характеризующие их как учеников. Умение оценить их с этой новой для ребенка точки зрения приходит к нему постепенно, по мере того как он сам усваивает требования, предъявляемые школой к учащимся, и вырабатывает под руководством учителя эталоны для оценки работы и поведения

товарищей в учении. С ростом опыта взаимодействия с одноклассниками, которое направляется учителем, у младшего школьника все время происходит накопление знаний о возможных формах их поведения в разной обстановке и идет осознание причин, вызывающих те или иные действия»*.

Таким образом, накопление необходимой в целях управления детским коллективом информации во многом зависит от характера взаимного восприятия детей и взрослых. Получая с помощью самых разнообразных методов информацию о детях, объединяющих их коллективах, педагоги используют ее при организации воздействий на детский коллектив.

Естественно, что и содержание и объем необходимой информации зависят от типа коллектива и стадии его развития.

Так, на первой стадии развития детского коллектива целенаправленно извлекаемая педагогами информация из внешних и внутренних источников должна быть связана, в первую очередь, с коллективом как объектом их воспитательных усилий.

На второй стадии педагогам чрезвычайно важно осмыслить роль детского коллектива в интериоризации детьми общественной культуры и в развитии их общественной направленности, уяснить, в какой степени вверенный их попечениям детский коллектив справляется с реализацией этих задач.

На третьей стадии педагоги должны располагать данными, характеризующими влияние управляемого ими детского коллектива на развитие творческой индивидуальности каждого ребенка.

При недостатке данных, позволяющих педагогам уверенно судить о достигнутых ими успехах, система организуемых ими воздействий на детский коллектив может оказаться малоэффективной. Полученную из разных источников информацию педагоги используют неодинаково на разных этапах управленческого цикла. Наиболее многоаспектным является использование ее на первом (когда формируются цели и задачи,

* А. А. Бодалев. Формирование понятия о другом человеке как личности. – Л., 1970. – С. 52.

принимаются решения и планируются воздействия) и третьем (когда подводятся итоги работы, анализируются ее результаты и намечаются новые задачи) этапах. В это время мобилизуется и подвергается анализу вся информация, внешняя и внутренняя, которой располагает педагогический коллектив.

На основании анализа и сопоставления информации, полученной из разных источников, строятся предположения и прогнозы, выдвигаются перспективы, на реализацию которых будет направлена последующая деятельность детского коллектива. Участие самих ребят в анализе реального состояния своего коллектива, в разработке перспектив его будущего развития – важнейший путь формирования самостоятельности детей, воспитания общественного мнения в детском коллективе. Анализ окружающей школу среды, участие в ее совершенствовании способствуют становлению у школьников общественной направленности.

В процессе работы, связанной с анализом информации о школе, окружающей ее среде, появляется реальная возможность привлечь внимание школьников к деятельности педагогического коллектива, к стоящим перед ним задачам.

Привлечение школьников к анализу информации в связи с планированием предстоящей работы ведет к укреплению взаимосвязи педагогического и детского коллективов.

Использование информации в процессе непосредственных педагогических воздействий на детский коллектив зависит от уровня управления.

На организационно-педагогическом уровне информация об особенностях детского коллектива, отдельных детей помогает педагогам организовать деятельность детского коллектива, сделать ее интересной для всех детей. Знания об особенностях первичных коллективов дают возможность педагогам эффективно использовать стимулы и поощрения, побуждающие школьников к активному участию в общественной

деятельности.

Поскольку связи и отношения, укрепляющие коллективы и влияющие на развитие в них отдельных детей, формируются не только в процессе их целенаправленной деятельности, но и в результате общения между детьми, первичными коллективами, между детьми и различными категориями взрослых, педагоги стремятся создать условия, благоприятные для социально ценного общения.

Какими должны быть эти условия, можно решить только на основе анализа имеющихся в педагогическом коллективе данных о потребностях детей в сфере общения и возможностях окружающей среды в их удовлетворении.

На психолого-педагогическом уровне управления, связанном с корректировкой отношений, рождающихся в детском коллективе в процессе совместной деятельности детей и их общения, педагогам особенно необходима оперативная информация, на основании которой они могли бы судить о характере сложившихся отношений, о необходимости их корректировки.

Систематическое вооружение детей соответствующей текущей информацией, характеризующей отдельные достижения коллектива школы, отдельных классов и школьников, трудности и промахи в работе коллектива, чрезвычайные происшествия в его жизни, – важнейшая задача школы.

3. Интеграция педагогических воздействий

Педагогические воздействия в системе управления должны обеспечивать, с одной стороны, укрепление детского коллектива как социальной системы, его сплочение, адаптацию к условиям непрерывно меняющейся окружающей среды (совершенствование его как инструмента воспитания), с другой – реализацию тех социальных функций, ради которых коллектив создавался (приобщение всех его членов к определенному уровню общественной культуры, формирование социалистической направленности и

развитие творческой индивидуальности каждого ребенка).

Основная сложность управления детским коллективом связана с тем, что реализация педагогических воздействий и развитие детского коллектива – процессы не синхронные, хотя они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Реализация педагогических воздействий – процесс дискретный, так как целенаправленные воздействия, которые испытывает на себе детский коллектив, действуют в виде определенных импульсов. В жизни каждого детского коллектива бывают моменты, когда он не функционирует как социальная общность (в каникулы, выходные дни, в период, когда дети оказываются включенными в жизнь других коллективов или предоставленными самим себе).

Развитие детского коллектива – процесс непрерывный. Даже если детский коллектив не функционирует, он не перестает существовать как социально-психологическая общность. Таким образом, дискретный процесс реализации педагогических воздействий на детский коллектив как объект воспитания должен вызвать к жизни непрерывный процесс его развития как инструмента и объекта воспитания. В практике, однако, далеко не всегда педагогические воздействия ведут к непрерывному, поступательному процессу развития детского коллектива. Этот процесс во многом зависит от целесообразности, содержательности, педагогической инструментальности каждого отдельно взятого воздействия.

Опыт лучших педагогов показывает, что использование воздействий в отрыве друг от друга, вне единой логики и системы не ведет к положительным результатам. Только система тщательно продуманных, целесообразно организованных воздействий, адекватных целям воспитания, состоянию детского коллектива, особенностям окружающей среды и возможностям педагогического коллектива, ведет к поступательному развитию детского коллектива, оптимальному использованию его как инструмента всестороннего развития личности ребенка.

Важнейшим условием эффективности воспитательных воздействий,

оказываемых на детский коллектив, является интеграция их в единую систему.

Проблема интеграции воспитательных воздействий особенно актуальна, так как они чрезвычайно разнообразны по своему содержанию и характеру. Это разнообразие связано с усложнением содержания и структуры деятельности детских коллективов в условиях всеобщего среднего образования, с увеличением потока информации, развитием сетки тех коллективов, членом которых является современный ребенок, расширением сферы общественного воспитания.

Проведенный нами анализ опыта управления детскими коллективами позволяет наметить следующие основные пути решения этой проблемы: организация специальных комплексов воспитательных воздействий на детский коллектив на основе единого плана воспитательной работы; культивирование взаимопомощи в повседневной жизни и деятельности детского коллектива; организация ситуаций, благоприятных для творческого самовыражения и социально полезного самоутверждения детей с учетом их индивидуальных особенностей; объединение всех воспитателей (педагогов, вожатых, шефов) в единый коллектив на основе дифференциации и координации их усилий; расширение функций детского самоуправления за счет реализации старшими школьниками социальных ролей «помощников» и «коллег» педагогов.

Таким образом, интеграция воспитательных воздействий может осуществляться, с одной стороны, за счет концентрации их в определенные комплексы, каждый из которых играет роль импульса, определяющего процесс развития коллектива на каком-либо временном отрезке. С другой стороны, она может быть достигнута за счет реализации цепочки целенаправленных воздействий, побуждающих детей к определенному типу поведения.

К идее комплексов воспитательных воздействий приходили разные педагоги на различных этапах развития воспитательного коллектива. С этой

идеей связана развивающаяся в настоящее время теория стимулирования процесса воспитания^{*}. В основе ее лежит положение, что оптимизация процессов, происходящих в сфере воспитания, может быть осуществлена за счет комплексов воздействий, включающих разнотипные по своему характеру стимулы.

Каждый такой комплекс связан с концентрацией воспитательных воздействий на сознание, эмоциональную сферу ребят, с интенсификацией процессов накопления ими определенного практического опыта, знаний, умений и навыков, с максимальным использованием творческих возможностей самих детей.

В практике школ комплексы воспитательных воздействий обычно реализуются как массовые мероприятия: праздники, смотры, экспедиции, клубные дни и т.д.

Однако, как показывает опыт, не каждое массовое мероприятие приобретает характер комплекса воспитательных воздействий, определяющего процесс последующего развития детского коллектива и эффективно влияющего на воспитание детей. Нередко идеи мероприятия, не будучи ярко и убедительно инструментрованными, не доходят до сознания и чувств детей, не остаются в их памяти. Некоторые мероприятия запоминаются надолго, но как чисто зрелищные они не побуждают детей к активной деятельности. На основании опыта использования педагогических воздействий можно сформулировать ряд общих требований к их организации.

Комплексы воспитательных воздействий должны намечаться в процессе составления единого плана воспитательной работы с коллективом, быть опорными точками такого плана, строиться с учетом задач, стоящих перед коллективом, уровня развития коллектива и его состояния, органично включаться в систему деятельности коллектива в качестве ее стартовых

^{*} См.: *З. И. Равкин*. Актуальные вопросы теории педагогического стимулирования // «Советская педагогика». – 1974, №10.

единиц, финишей, вех, отмечающих даты развития коллектива.

Каждый комплекс в сознании школьников должен связываться с реализацией желанной, принятой ими коллективной перспективы.

Комплексы воспитательных воздействий должны чередоваться с интервалами относительно спокойного функционирования детского коллектива.

Педагоги могут, варьируя содержание и формы организации воздействий, интервалы между ними, регулировать процессы развития детского коллектива. Предъявляя требования к детям, организуя их жизнедеятельность, проектируя и реализуя комплексы воспитательных воздействий, создавая ситуации, побуждающие школьников к тому или иному типу поведения, педагогам необходимо выработать в себе чувство меры, ибо «всякое воспитательное воздействие имеет свою меру, которая определяет границы, масштабы и качественную определенность человеческого поведения. Она придает воспитательному процессу устойчивость, постоянство и вместе с тем гибкость, динамику»^{*}.

Процесс формирования «меры воспитания» (В. Момов) зависит от знания педагогом детей, их индивидуальных особенностей, места и роли в коллективе, способности ориентироваться в обстановке, теоретической и методической вооруженности педагога, его педагогической интуиции и мастерства.

Проблема интеграции воздействий на детский коллектив тесно связана с объединением воспитательных усилий взрослых.

А. С. Макаренко показал, что интеграция воспитательных воздействий педагогов была бы немислимой, если бы они не были объединены в коллектив, вооруженный единой методикой. Такой коллектив он рассматривал как дифференцированное единство, выделяя тех воспитателей, которые вместе с детьми участвуют в налаживании общего хозяйства и

^{*} Проблемы гуманизма в марксистско-ленинской философии. – М., 1975. – С. 215.

коллективной жизни и влияют на них лишь в силу своего большого опыта, и тех, которые наносят «педагогический рисунок» в процессе своей деятельности, т. е. управляют складывающимися в коллективе отношениями (к этой категории педагогов он относил, прежде всего, руководителя детского учреждения). Вместе с тем А. С. Макаренко считал, что в коллективе воспитателей должны быть люди с различным жизненным опытом, различными характерологическими свойствами. В этом случае воздействия одного будут дополняться воздействиями других.

В настоящее время в ряде школ система воздействий взрослых на детей строится с учетом индивидуальных интересов и возможностей воспитателей. Реализуя их в процессе работы с детьми, взрослые вносят в жизнь ученического коллектива атмосферу творческого поиска, увлеченности. Учитывая это, «в коллективе педагогов... необходимо создавать условия для выявления индивидуального творчества и педагогического мастерства любого воспитателя, стимулировать творческие поиски каждого»*.

В настоящее время задачи педагогов значительно усложнились. Вследствие этого у педагогического коллектива появилась еще одна функция – собственное самосовершенствование в качестве управляющей системы.

Участие в воспитательном процессе производственных коллективов и широкой родительской общественности также дает возможность совершенствовать систему воспитательных воздействий на детские коллективы. По мере культурного роста трудящихся нашей страны и сокращения рабочего дня роль их в целенаправленной воспитательной работе с детьми повышается. В итоге рождается новая форма социалистической коллективности – единство различных по своим функциям, но взаимосвязанных коллективов: педагогического, производственного коллектива шефов и коллектива родителей. Естественно, что педагогический

* Проблемы гуманизма в марксистско-ленинской философии. – С. 215.

коллектив – коллектив воспитателей-профессионалов – является основным, определяющим деятельность коллектива воспитателей. Педагогический коллектив координирует и корректирует их воздействия на детей.

В процессе развития системы общественного воспитания число взрослых, принимающих непосредственное участие в работе с детскими коллективами, будет возрастать.

Их функции по мере усложнения социальных функций детского коллектива будут дифференцироваться, следовательно, возрастет необходимость в координации и интеграции их усилий.

Проблема интеграции воспитательных воздействий тесно связана с расширением функций детского самоуправления. Сила детского коллектива как инструмента воспитания определяется процессами самоорганизации, саморегуляции, самоуправления, в основе которых лежит стремление детей к самостоятельности. В воспитательной работе с детьми педагоги опираются на возможности детского самоуправления, непрерывно расширяют его функции, с одной стороны, за счет передачи тех или иных сфер деятельности детского коллектива в ведение самих детей, организации системы постоянных и временных индивидуальных и групповых поручений и, с другой, за счет развития сети постоянных и временных органов детского самоуправления.

В связи с этим увеличивается диапазон воздействий на детский коллектив, так как у педагогов появляется возможность сосредоточить свои силы на управлении другими, более сложными участками его жизнедеятельности, активнее вмешиваться в сферу коллективных отношений детей с целью их корректировки.

Процесс интеграции воспитательных усилий детей и взрослых является оптимальным в том случае, если дети выступают в основных сферах жизни и деятельности коллектива (прежде всего в учении и труде) в качестве «помощников» и «коллег» взрослых. Реализуя различные социальные роли (консультантов, лаборантов, ассистентов, членов совета ученической

бригады, совета благоустройства по месту жительства и т. д.), выступая «помощниками» и «коллегами» взрослых, дети действуют в унисон с ними, углубляют и дополняют их воспитательные усилия. В таких условиях воздействия и детей и взрослых на коллектив как на организационно-педагогическом, так и на психолого-педагогическом уровне корректируют и подкрепляют друг друга.

Сплочение воспитателей в единый коллектив за счет дифференциации их функций и координации усилий, расширение сферы детского самоуправления меняют структуру субъекта управления детским коллективом. Это дает возможность, с одной стороны, расширить сферу воспитательных воздействий на детский коллектив, с другой – обеспечить единый подход к процессу их реализации.

Интеграция педагогических воздействий во многом способствует непрерывности процессов развития коллектива и формированию социально обусловленных качеств личности у входящих в него детей.

* *
*

Педагогика и смежные с ней науки в последние годы накопили огромный материал, характеризующий особенности развития современных детских коллективов, положение ребенка в системе коллективных отношений, особенности влияния коллектива на формирование тех или иных качеств личности ребенка. В связи с этим и возникла потребность в теоретическом обобщении этого материала.

В изучении детского коллектива был использован системный подход, давший возможность, с одной стороны, интегрировать уже имеющиеся в педагогике и смежных науках знания о коллективе, с другой – организовать коллективный исследовательский поиск, который помог углубить и уточнить представления о детском коллективе как объекте и субъекте воспитания.

В своей работе мы опирались на помощь и поддержку действительного члена АПН СССР доктора педагогических наук Ф. Ф.

Королева. Его идеи о необходимости использования системного подхода* в педагогике (особенно в сфере воспитания) были для нас исходными.

Оценка Ф. Ф. Королевым разработанной нами модели детского коллектива помогла нам уточнить и развить сложившиеся в науке знания о детском коллективе, его развитии и педагогическом управлении им. Полученные представления о детском коллективе связаны с характеристикой его как социально-педагогической системы.

Мы стремились показать, что, исходя из этих представлений, можно повысить эффективность учебно-воспитательного процесса школы за счет:

коллективной организации познавательной деятельности школьников, включения ученического коллектива в «труженические» отношения и организации содружества его с трудовыми коллективами взрослых;

включения в жизнь детского коллектива ситуаций, побуждающих школьников к взаимопомощи и творчеству, и комплексов воспитательных воздействий, обеспечивающих непрерывность влияния коллектива на детей;

информационного обеспечения процесса педагогического управления детским коллективом;

расширения диапазона социальных ролей школьников в коллективе и развития ученического самоуправления;

координации и дифференциации усилий взрослых, принимающих участие в воспитании детского коллектива.

Целенаправленное использование социалистического коллектива во всестороннем развитии его членов предполагает дальнейшее изучение воспитательных функций и возможностей различных коллективов, поиск наиболее рациональных способов управления ими.

Эффективность исследований в этой области зависит от того, в какой мере педагоги будут использовать системный подход в процессе изучения

* См.: Ф. Ф. Королев. Системный подход и возможности его применения в педагогике// Проблемы теории воспитания. – Ч. I.

коллектива*, учитывать данные социальной психологии, опираться на теорию социального управления в поисках оптимизации педагогического руководства детским коллективом.

Процесс формирования личности ребенка в современных условиях осуществляется под воздействием не одного, а нескольких коллективов, поэтому наряду с развитием общей теории детского коллектива и уточнением его модели необходима разработка педагогических моделей различных коллективов с учетом специфики функций каждого из них по отношению к личности. В связи с этим исследовательский поиск должен быть направлен: на расширение и уточнение системы педагогических знаний о разного типа детских коллективах, их воспитательных функциях и возможностях, характере влияния на личность ребенка; на уточнение функций и роли школьного коллектива в процессе коммунистического воспитания детей, осуществляемого в условиях всеобщего среднего образования; на определение наиболее эффективных путей привлечения различных категорий взрослых к воспитательной работе с детскими коллективами и выявление основных условий интеграции их воздействий на эти коллективы.

Дальнейшее исследование проблемы «коллектив и личность» как педагогической зависит от состояния исследований более общих проблем: ребенок как предмет воспитания; воспитательная деятельность как педагогическая категория; соотношение массового, коллективного и индивидуального в воспитании подрастающего поколения и тенденция изменения этого соотношения с развитием общества; сущность и границы управления социальным развитием ребенка и др.

Исследования этих проблем, проведенные на общетеоретическом уровне, облегчат дальнейшую работу специалистов в области теории воспитательного коллектива.

* См.: А. Т. Куракин. О системном подходе в теории воспитания // Проблемы теории воспитания. – Ч. I.

Проблема управления процессом развития личности ребенка в системе коллективных отношений*

Особенность детского коллектива как инструмента воспитания состоит в том, что он одновременно является и инструментом воспитания всех, и средством индивидуального развития каждого.

Когда А.С. Макаренко писал о коллективе как о едином, общем методе воспитания, он имел в виду главным образом его способность быть средством массового воспитания.

Вместе с тем в любом детском коллективе ребенок развивается не только как существо общественное. Под его воздействием он формируется как творческая индивидуальность, как личность, своеобразно мыслящая, самостоятельно решающая те или иные проблемы, обладающая индивидуальными интересами, способностями, талантами, чертами характера.

Нуждаясь в процессе своего личностного развития как в общении, так и в обособлении, стремясь выразить и утвердить свое «я» среди сверстников, ребенок ищет и либо находит либо не находит благоприятную для этого важную в его жизни процесса среду. В коллективе он встречает общественное признание или непризнание имеющихся у него или воображаемых им достоинств. Здесь он находит поддержку или осуждение со стороны товарищей своих намерений и жизненных планов. В коллективе он учится отстаивать свои мнения, свою жизненную позицию. Только в

* Впервые опубликовано в виде статьи в сб.: «Ребенок в системе коллективных отношений». – М., 1972.

коллективе сверстников он может занять «особое», удовлетворяющее его место. В силу этого детский коллектив, если он является ареной самовыражения и самоутверждения личности подрастающего человека (он может и не быть ею), в руках педагогов может стать важнейшим инструментом его индивидуального развития, разумеется, при условии грамотного управления коллективом и процессом развития ребенка в системе коллективных отношений.

Любой воспитательный коллектив, как известно, – это своеобразное единство коллективов детского и педагогического.

Педагогический коллектив школы как управляющая система связан с ученическим коллективом и оказывает на него воздействие через администрацию школы, педагогический совет, дежурных учителей, через каждого отдельного учителя и классного руководителя.

А.С. Макаренко говорил, что правильно организованный детский коллектив «может жить века». Это, конечно, верно, но только в том случае, если о его создании, укреплении и совершенствовании будут заботиться не только взрослые, но и сами дети.

Таким образом, проблема управления детским коллективом приводит нас к проблеме самоуправления. Естественно, что эта проблема по-разному может решаться в различных по своим типам коллективах и на разных уровнях их развития. По-разному могут решаться вопросы о правах детей в коллективе, их ответственности за состояние различных сфер коллективной жизни, а также проблема соотношения педагогического руководства взрослых и самоуправления детей. Вместе с тем для коллективов социалистического типа характерна тенденция расширения прав и обязанностей детей в области самоуправления. Дети сами активно участвуют в организации своей собственной коллективной жизни, в выработке ее норм, в регулировании внутриколлективных отношений, сами проявляют заботу о всестороннем развитии каждого из своих членов.

Как показывает опыт, наиболее эффективной является такая система

управления детским коллективом со стороны педагогов, при которой последние находятся не «над» детским коллективом и используют его как средство авторитарного воздействия на личность, а органически входят в детский коллектив, естественно включаются в систему детских отношений, регулируя их в интересах развития личности каждого ребенка.

Современный педагогический коллектив объединяет людей, очень разных и по своему производственному профилю, и по возрасту, и по интересам, и по индивидуальным особенностям, отличающим одного человека от другого. Различны и их воздействия, и те влияния, которые они оказывают на ребят. Причем влияния эти тем сильнее, чем более незаметной будет направляющая, контролирующая, побуждающая и тормозящая сила, которую педагоги используют для регулирования процесса формирования коллективных отношений детей.

Педагогический коллектив оказывает сильное влияние на детский не только в процессе непосредственного соприкосновения с ним через систему специально организованных воздействий. Он воздействует на характер жизни детей в коллективе, на стиль и тон их взаимоотношений «самим фактом своего существования». Это влияние оказывается особенно эффективным, если для коллектива педагогов характерны не только крепкие деловые связи и отношения, но и атмосфера теплоты, дружбы, взаимопомощи, чуткого, внимательного отношения друг к другу.

Управлять детским коллективом как инструментом воспитания – значит, прежде всего, корректировать возникающие в процессе общения многообразные связи, в результате которых складываются желательные отношения, обеспечивающие всестороннее развитие каждого.

В детском коллективе в процессе повседневного общения устойчивые отношения складываются между детьми как между равноправными участниками общего дела, между организаторами и исполнителями, между слабыми и сильными, мальчиками и девочками, старшими и младшими, новыми и старыми членами коллектива, поборниками коллектива и

мешающими его развитию, детьми и взрослыми. Это отношения сотрудничества и взаимной помощи, подчинения и командования, заботы и покровительства младшим, повышенной требовательности к друзьям и к самим себе, нетерпимости к отрицательным поступкам, глубокого уважения к старшим, предупредительности к новичкам, внимательности к попавшим в беду. Такими они могут быть. Но такими они стихийно не складываются. В коллективе они могут принимать и негативный характер.

По сути дела, организуя деятельность детей, мы лишь создаем условия, благоприятные для формирования желательных нам отношений, для создания необходимого психологического климата. Отношения между детьми в коллективе складываются в значительной степени спонтанно. Вследствие этого они могут оказаться неравномерными, когда преобладают отношения одного характера и недостает других. Какие-то отношения могут приобрести уродливый оттенок (между мальчиками и девочками, например, или между сильными, способными учениками и остальным коллективом и т.д.).

Спонтанно складывающиеся отношения чреваты противоречиями, порой и конфликтами, последствия которых бывает трудно преодолеть. А в некоторых случаях эти отношения могут быть терпимыми и ровными с оттенком равнодушия ко всему происходящему и тогда возникает необходимость своеобразного психологического «взрыва», способного активизировать их, сделать «воспитывающими».

Чтобы эффективно руководить процессом возникновения и развития коллективных отношений, чтобы стимулировать один из них и приглушать или вовсе искоренять другие, надо хорошо знать природу и особенности коллективных отношений детей, знать, как и в чем они проявляются в разных по своей направленности, роду деятельности и сплоченности коллективах. Пока что «регулировка» отношений в детских коллективах строится больше на интуиции, чем на науке, и является искусством, порой трудно передаваемым и необъяснимым. Основные линии совершенствования

управления на фоне проводимых исследований выступают в наши дни все более четко и ясно.

Одной из таких линий является управление процессом формирования общественного мнения детей в коллективе. По сути дела как сам процесс формирования общественного мнения, так и процесс использования его в той или иной ситуации является процессом регулировки коллективных отношений детей. В исследованиях А.А. Вайсбурга дана педагогическая характеристика этого процесса и основных его этапов, выявлен и описан механизм воздействия общественного мнения на личность ребенка.

Важнейшим управляемым педагогами фактором воздействия на сложившиеся в коллективе отношения является также оценка поведения школьников. Мы имеем в виду не ту традиционно сложившуюся у нас глобальную оценку поведения, выставляемую учителем и являющуюся выражением его претензий к ребенку и его родителям. Речь идет об оценке основных аспектов поведения ребенка самими детьми (при участии педагогов, разумеется). Эту проблему специально исследовал А.Левин (ПНР).

Совершенствуя систему коллективных отношений, создавая атмосферу, благоприятную для развития всех, мы вовсе не можем быть уверены, что она автоматически окажется благоприятной для развития каждого. Даже в самом здоровом детском коллективе отношения, благоприятные для формирования и развития каждого, сами собой не складываются.

И в совершенном детском коллективе могут быть дети, «не вписывающиеся» в систему сложившихся в нем отношений, «не находящие» себя в коллективе сверстников. Это не только слабоуспевающие ученики, которых все и всячески «воспитывают» и опекают. Больные дети, дети с физическими недостатками, с застенчивым характером часто остаются вне необходимого для них коллективного общения. Не находят благоприятной для себя атмосферы и дети, чьи увлечения и интересы не соответствуют

увлечениям и интересам коллектива.

Любой ребенок, как правило, отнюдь не равнодушен к своему успеху. Признание или непризнание коллективом является важнейшим фактором, влияющим на его самочувствие, настроение, жизненный тонус. Не случайны поэтому попытки некоторых ребят любой ценой добиться популярности. Этим обстоятельством нередко объясняется тяготение ребят, не получивших признания в школьном коллективе, к отрицательным с точки зрения общественных интересов группировкам.

Поэтому педагогам в процессе управления развитием личности ребенка в коллективе нельзя полагаться на спонтанно складывающиеся отношения, на стихийно формирующееся мнение по отношению к отдельным детям, на оценки, даваемые коллективом тому или иному ребенку. Детей надо учить быть объективными, справедливыми, гуманными и требовательными, чуткими и отзывчивыми по отношению к товарищам.

К созданию благоприятного отношения к тому или иному ребенку в коллективе отнюдь не сводится управление им как инструментом его индивидуального развития, так как влияние коллектива на того или иного ребенка зависит от того, как «вписывается» данный ребенок в систему отношений, каково его место, его роль в коллективе. Поэтому управлять процессом развития личности ребенка – это значит управлять системой его, данного ребенка взаимоотношений с коллективом, возбуждать сочувствие и доброжелательность по отношению к одним, интерес к каким-то свойствам и качествам других. А иногда и развенчивать мнимых «героев» в глазах их сверстников. Причем одними словами тут делу не поможешь. Так надо организовать общение ребят, чтобы не слова учителя (во всяком случае не они одни), а конкретные жизненные ситуации показали того или иного ребенка, его сверстников в истинном свете. Создавать такие ситуации – это и значит управлять коллективными отношениями в интересах личности.

Успех руководства этим процессом зависит, прежде всего, от знания педагогом ребенка и коллектива, от того, в какие взаимоотношения он

поставит их, от того места в коллективе, которое займет ребенок, от «настроения» коллектива по отношению к данному ребенку. При этом нельзя не учитывать того, что положение различных детей в коллективе различно.

Жизнь и деятельность коллектива существенным образом зависят от тех ребят, которые составляют избранный коллективом актив. Вместе с тем мы на опыте знаем, что в любом детском коллективе есть ребята, пользующиеся всеобщим уважением, с которыми все хотят дружить и которым подражают. Это вовсе не обязательно отличники и далеко не всегда выбранные лица. Не всегда это и безупречные в своем поведении, в своем нравственном облике дети.

Создание благоприятных ситуаций для развития каждого – очень важная сторона управления коллективом как инструментом индивидуального развития личности. Важная, но не единственная. Необходимо управлять и поведением самой личности, процессом ее взаимодействия с коллективом. Сущность этой стороны управления состоит в оказании помощи каждому ребенку в нахождении им наиболее благоприятного места в коллективе.

Для тех, кто хорошо учится, кто общителен, обладает качествами, ценными для коллектива, это не представляет какого-либо труда. Они и сами хорошо могут сориентироваться и найдут свое место в коллективе, завоевывают симпатии товарищей.

А вот замкнутого, стеснительного, не обладающего какими-либо явно выраженными способностями и талантами ребенка очень трудно поставить в благоприятное положение в коллективе. Много надо внимания, терпения, выдержки, изобретательности для того, чтобы найти скрытую в нем «изюминку», чтобы заставить его поверить в себя, чтобы помочь ему преодолеть робость перед товарищами, найти правильное применение скрытых в нем свойств и качеств.

При этом приходится иметь в виду, что ребенок – это не постоянная, заранее заданная величина, которую можно узнать один раз и навсегда. Величина эта постоянно изменяется, и под воздействием того же коллектива.

Чтобы управлять этим процессом, необходимо иметь программу изучения и составляемый на основе ее реализации план индивидуального развития ребенка (то, что А. С. Макаренко называл программой личности), который дал бы возможность педагогу целенаправленно использовать коллектив для достижения поставленных задач. Естественно, что в этом деле необходимо объединение усилий педагога, детского коллектива и самого ребенка для того, чтобы процесс индивидуального развития был наиболее эффективным.

В программе на основе всестороннего изучения ребенка фиксируются основные стороны, основные аспекты его личности (способности, задатки, таланты), на развитие которых необходимо как мобилизовать самого ребенка, так и создать соответствующие условия для этого в коллективе. Программой фиксируются и те стороны личности ребенка, которые подлежат «исправлению» в порядке самосовершенствования личности, воздействия на нее общественного мнения коллектива, с помощью охарактеризованной выше оценки за поведение.

Естественно, что исследователи не ограничиваются разработкой основных принципов составления такой программы, а моделируют и проверяют в эксперименте методику ее реализации.

В связи с этим приобретает новое звучание такой, например, ранее спорадически использовавшийся метод, как педагогический маневр.

Педагогический маневр – это по сути дела комплекс частных методов, примененных к данному ребенку с учетом его индивидуальных особенностей.

Разные дети по-разному воспринимают идущие на них извне воздействия. То, что положительно влияет на одного, у другого может вызывать отрицательную реакцию. Надо очень хорошо знать ребенка, особенности его нервной системы, своеобразие психологического развития, его жизненный опыт, особенности его восприятия внешнего мира, уровень самосознания для того, чтобы действовать подходящими именно для него методами, чтобы осуществлять по отношению к нему индивидуальный

подход в условиях коллективного общения, опираясь на это общение и используя его.

Одного ребенка целесообразно отдать на суд товарищей, а другого уберечь от общественного суда, причем так уберечь, чтобы между ним и коллективом не возникло конфликтной ситуации. Одного надо похвалить за малое, настроить коллектив так, чтобы все радовались его максимальному продвижению вперед. А другого не только можно, но просто необходимо развенчать в глазах товарищей, т.е. вызвать конфликтную ситуацию между ним и коллективом.

Непревзойденным мастером педагогического маневра был А.С. Макаренко. И в наши дни в повседневной практике мы встречаемся с талантливыми педагогическими тактиками и стратегиями. Очень важно подвергнуть теоретическому анализу их опыт, дать педагогическую характеристику метода, вычленить условия, при которых он является эффективным. В этом направлении уже ведутся поиски, которые надо углублять и расширять, пока не будет достигнут полный альянс науки и нашего педагогического «производства».

Самоуправление в школьном коллективе*

Введение

Что такое ученическое самоуправление? Зачем оно нужно? В чем его суть? На эти вопросы можно ответить по-разному. Одни считают, что самоуправление есть там, где есть учком. Так прямо и говорят: «Самоуправление – это учком». Другие отождествляют самоуправление с деятельностью различного рода профильных штабов: набор штабов – это-де и есть самоуправление. Третьи говорят о пионерско-комсомольском самоуправлении во главе с комитетом комсомола и советом дружины.

Нетрудно заметить, что за основу определения здесь берутся, прежде всего, организационные формы. Но ведь учком может и быть, а самоуправление – отсутствовать. И при обилии штабов ребята могут действовать по указкам и подсказкам взрослых, не проявляя собственной инициативы, не ощущая ответственности.

Ученическое самоуправление есть там, где ребята ощущают себя хозяевами школы, ответственными за происходящие в ней события, где они проявляют инициативу и творчество в совершенствовании собственной жизни, стремятся к лучшей ее организации, где каждому есть дело до всех и всем есть дело до каждого...

Итак, ввести в школе самоуправление – это значит поставить всех детей в позицию организаторов школьной жизни, чтобы они чувствовали себя хозяевами и действовали как хозяева. Но как превратить их в хозяев школы? Этот вопрос волнует сейчас педагогов.

* Впервые опубликовано в виде глав в кн.: *Л.И.Новикова. Самоуправление в школьном коллективе.* – М., 1988.

В истории советской школы ответ на него пытались дать не однажды. Кипели споры, писались статьи и книги. Немало хороших, умных мыслей мы встречаем на сей счет в наследии Н. К. Крупской, А. С. Макаренко и других видных педагогов. Были (есть они и сейчас) школы, где дети чувствовали себя хозяевами, где усилия учителей были направлены на то, чтобы повернуть ребячий энтузиазм в нужное русло, а не на то, чтобы искусственно вызывать этот энтузиазм. Они известны, эти школы. И несмотря на это проблема ученического самоуправления в школе продолжает оставаться в числе наиболее актуальных и неразработанных. Почему?

Да опять-таки потому, что опыт организации самоуправления, даже очень удачный, нельзя механически переносить из школы в школу, ибо этот опыт индивидуален. Это не значит, разумеется, что нет общих закономерностей развития ученического самоуправления, тех закономерностей, которые необходимо знать и учитывать, чтобы эффективно управлять этим процессом в любой школе. Выяснению и характеристике их и посвящена эта книжка.

В решении нашей задачи возможны два пути: 1) суммировать все те идеи, которые сложились в литературе прошлых лет и в современных публикациях, и дополнить их собственными суждениями; 2) вычленив наиболее типичные для современной практики проблемы и ситуации, возникающие в сфере самоуправления, проанализировать их и подвести читателя к определенным выводам. Мы решили идти вторым путем. Ведь литературы о том, что такое самоуправление и каким оно должно быть, немало: от Положения об учкоме до толстых книг. Проанализировав ряд типичных для современной практики ситуаций, мы почувствовали необходимость сделать и некоторый экскурс в историю, а также обратиться к теории социального управления, которая лежит в основе управления любыми объектами в сфере общественной жизни.

С позиций практики

Общее и особенное в организации ученического самоуправления

Мне поручили выступить перед учителями на педсовете в одной из московских школ. В ответ на мой вопрос, что интересует присутствующих, возник шум, сквозь который явственно пробивалось: «Расскажите о самоуправлении!» – «Почему именно о самоуправлении?» – «Требуют, а не получается». Пытаюсь выяснить, что и почему не получается. Оказывается, учителя следующим образом пытались «организовать самоуправление в школе». Рассказали учащимся, что это такое, выбрали старост и учком, выделили кураторов, наметили вместе с детьми предстоящие задачи, объявили старт. Но, увы, школьники почему-то не торопились проявлять инициативу. Учителя невольно превратились в толкачей; дети же оказались в положении пассивных, а то и сопротивляющихся исполнителей. [...]

Еще одна ситуация: в школе ввели самоуправление – удалось вдохновить ребят. Всей внеучебной деятельностью ведают они сами через систему штабов, каждое направление возглавляется штабом. Таких штабов свыше 20: соревнования, общественно полезного труда, военно-патриотического воспитания и т. д. Сколько направлений, столько и штабов. Как только ребята включаются в новый вид деятельности, создается новый штаб. Представители его в каждом классе. В вестибюле школы таблица: по вертикали – классы, по горизонтали – штабы. В штабах дети планируют работу по заданному направлению и руководят соответствующей деятельностью в классах через своих уполномоченных.

Итоги: нравится и взрослым (все направления воспитательной работы охвачены, проверяющие довольны), и детям (сами собираются, обсуждают, решают, заставляют, проверяют, контролируют). Но возникают проблемы: у взрослых – где взять детей для многочисленных штабов; у детей – как заставить подчиняться тех, кто не планирует, не организует, не контролирует. Опять парадокс: дел много, органов много, лидеров должно

быть много, но неизвестно, где найти столько лидеров и как заставить работать остальных. Прирост ребячьей инициативы происходит не за счет повышения активности ребят, а в результате усиления командных функций официального актива. Но если самоуправление приводит к росту авторитаризма в детской среде, то что же это тогда за самоуправление? Чем оно отличается от власти сильных над слабыми, изображенной еще Помяловским в «Очерках бурсы»?..

Но есть и иные варианты, причем выдержавшие проверку временем.

Сорок лет в средней школе № 12 Краснодара функционировали два учкома – по сменам. Многие годы в средней школе № 73 Москвы на правах важнейшего органа ученического самоуправления действовал совет консультантов, направлявших деятельность учебных групп по различным предметам. В московской школе № 825 и сейчас действует совет командиров классов, ежемесячно обновляемый. В Яснополянской школе Краснодарского края весьма авторитетным в свое время был совет хозяек – высший орган ученического коллектива, организующий его внутреннюю жизнь и порядок, формирующий настроение. [...]

Характер самодеятельности, то есть той деятельности, которую школьники организуют и направляют без помощи (или при консультативной помощи) взрослых, самоуправляющиеся объединения, функционирующие в рамках школьного коллектива, «набор» органов управления, их функции, инструментовка их деятельности – все это может быть разное.

Попытки школ заимствовать формы организации самоуправления друг у друга часто оказываются неудачными. Далеко не везде, например, целесообразно создавать двойной учком, как в школе № 12 Краснодара. Не всюду сработает совет консультантов. И когда мы хотим ознакомиться с состоянием самоуправления в той или иной школе, начинать знакомство, видимо, надо не с вопроса «Есть ли у вас учком?», а с таких: «Каковы те сферы деятельности ребят, где они действуют самостоятельно?», «Какие постоянные и временные органы самоуправления функционируют в школе?».

«Каковы границы самостоятельности ребят в той или иной области?», «В какой степени они чувствуют себя хозяевами в школе?». По ответам на эти вопросы, характеризующим особенное в постановке самоуправления, можно судить об общем его состоянии.

Судить об общем по особенному, а не наоборот!

Органы ученического самоуправления: какие и сколько

[...] «Общее собрание – главный орган». Это записано у А. С. Макаренко. Как известно, общему собранию подчинялся он сам, даже когда не был согласен с его решением. Но как будет выглядеть такой орган в школе на 1200 и более человек? Где его собрать? И как он будет функционировать, если из 1200 только 400 – старшеклассники?

Или другое: деятельность ребят разнообразна, их самостоятельность и активность развиты. Но всего-то ребят сорок, ибо школа малокомплектная. Какие же органы ученического самоуправления здесь более уместны? И сколько их должно быть? Сверху требуют по меньшей мере три – комитет комсомола, совет дружины и учком. Не многовато ли? А вот общее собрание как главный орган здесь вполне уместно: в любое время его можно провести.

Если в школе несколько органов самоуправления, то, естественно, их деятельность должна быть согласованной, они не должны дублировать друг друга. Ясно, казалось бы, но на деле и здесь не так уж все ясно. Нередко возникают споры о том, как поделить обязанности в сфере самоуправления комитету комсомола, совету дружины и учкому. Какова роль комитета комсомола в деятельности ученической бригады, каковы взаимосвязи между органами ребячьего самоуправления в школе и по месту жительства. Неясностей так много, что у учителей возникает потребность в инструкции, где все было бы расставлено по местам: это делает комитет комсомола, это – учком, а это и совету дружины доверить можно. Ну, а поскольку школа – центр воспитательной работы в микрорайоне, то органы ученического

самоуправления должны отвечать и за организацию жизни ребят вне школы.

Инструкции такие пишут, но их, как правило, ругают. Ругают за то, что они не соответствуют реальной действительности. При их обсуждении можно услышать: «Как это так комитет комсомола отвечает за порядок? А учком что будет делать?»; «Учком отвечает за дежурства? Да у нас с этим комитет комсомола едва справляется».

Конечно, организовывать дежурства в школе – вроде бы функция учкома. Ну а если это школа-новостройка или школа с трудным контингентом ребят, учком еще слабенький, первые шаги делает, а порядок и дисциплина в такой школе – задача номер один? Вот и приходится комитету комсомола возглавлять кампанию за порядок, для того чтобы впоследствии передать эту функцию учкому. Поэтому в одних школах за дежурство отвечает комитет комсомола, в других – учком, в третьих – штаб порядка. А в четвертых никто не отвечает. Где же самоуправление организовано более четко?

Ответ опять-таки неоднозначный. Нужно ли комитету комсомола заниматься наведением порядка во время перемен? Да, если дисциплина «в прорыве». Если же школьный порядок достаточно налажен, с его поддержанием может справиться не только комсомольский актив, но и ребята помоложе. Можно вменить в обязанность учкому организацию дежурства или специально создать штаб порядка. Второе лучше, если авторитетных ребят в школе хватает.

Ратуя за систему органов ученического самоуправления, мы относимся без всякой симпатии к системе профильных штабов, хотя у нее немало сторонников. Почему? Вот первое впечатление о ней, полученное в одной из московских школ.

Шел выездной ученый совет, посвященный проблеме самоуправления. В совете участвовали работники НИИ, педагоги школы и ребята – командиры штабов (их было здесь до 20), члены комитета ВЛКСМ, совета пионерской дружины. Директор очень толково описал сложившуюся систему, рассказал о

ее достоинствах. «Главное преимущество нашей системы, – утверждал он, – состоит в том, что у нас все дети охвачены штабами и в каждом классе есть представители всех штабов. Полный порядок!» Раздался вопрос: «Неужели нет никаких проблем?» Не задумываясь, директор ответил «Проблема одна: ребят на все штабы не хватает». Дети тоже с энтузиазмом говорили о проводимых заседаниях, акциях и кампаниях. На вопрос, что им больше всего нравится в их деятельности, они бесхитростно ответили: «Когда нам подчиняются». Вот и получается: не штабы для детей, а дети для штабов. Что-то не то.

Сферы и границы детского самоуправления

В действующем и неоднократно совершенствуемом Положении об учкоме есть попытки определить общие для всех школ границы самоуправления. Несостоятельная попытка! Границы эти в разных школах – даже в том случае, если в них функционируют идентичные органы, – не могут быть одинаковыми.

«Порядок в школе поддерживают сами школьники». По этой фразе можно судить лишь о том, что самоуправление здесь охватывает сферу дисциплины, но о его развитости и границах судить нельзя. В одной школе порядок поддерживается за счет усилий дежурного класса и контролирующего его деятельность сектора учкома или штаба порядка. В другой за порядок отвечает дежурный пост учкома по этажу. Ну а если за порядком в школе вообще никто специально не следит, а порядок есть? Значит ли это, что в ней есть самоуправление?

Дисциплина может быть результатом авторитарных требований педагогов. Нарушить эти требования – хлопот не оберешься: к директору «на ковер» вызовут, родителей в школу пригласят, в учкоме проработают, в дружине перед строем. Такой порядок держится на авторитаризме взрослых и официального актива, а не на самоуправлении. Но порядок без дежурных может быть и показателем сплоченности и развитости ученического

коллектива. «Я не нарушаю установленных правил не потому, что боюсь наказания, а потому, что их у нас не принято нарушать. Никто не нарушает». Ну, а если нарушит новичок, на него так посмотрят, что ему станет неловко. Могут спросить, причем здесь самоуправление. Но это уже не самоуправление, а следствие его – самоорганизация. В такой школе ребята могут поставить своей задачей добиться поведения не просто приемлемого, а рыцарского по отношению к девочкам, внимательного к малышам, предупредительного к взрослым.

Таким образом, ученическое самоуправление в школе может развиваться не только за счет расширения его границ, включения в самоуправленческую деятельность новых и новых участников, но и за счет усложнения его задач.

Так, может быть, и надо сразу ориентироваться на этот высокий уровень? Опыт свидетельствует: такой максималистский подход не только малоэффективен, он может загубить саму идею. Расширять границы ребячьего самоуправления в школе надо постепенно, за счет таких видов деятельности, которые уже освоены, где есть уже навыки самостоятельного планирования, организации и анализа результатов.

В каких областях жизни школы наиболее уместно ученическое самоуправление? Преобладает мнение, что ребята сами или с минимальной помощью взрослых могут справляться с поддержанием порядка в школе, организацией трудовых дел, досуга, а учебному процессу самоуправление противопоказано, в финансовые операции лучше ребят не вовлекать. Но вот в школе №73 Москвы был организован эксперимент по распространению ученического самоуправления на учебный процесс.

Часть уроков стали проводить с помощью коллективных форм деятельности (групповая работа, общественные смотры знаний, предметные олимпиады). В основе лежала работа малых групп, которыми руководили сами школьники, лучшие по предмету – консультанты. Возникла особая форма общественно-педагогической деятельности. Образовался совет

консультантов. Было разработано Положение о его работе. Заставлять ребят не приходилось: быть консультантом оказалось весьма престижным. У педагогов хватило такта не командовать детьми, помогать им преодолевать трудности. Там же, где учителя оказались инертными, дети сами нажимали на них: «В пятом А работают группы по истории, а у нас почему нет?».

Повысилась познавательная и общественная активность. Исчезла проблема подыскания подходящих общественных поручений: консультантами хотели стать многие.

Так было несколько лет. Затем опыт, к сожалению, угас. Угас, думается, потому, что ни органы народного образования, ни райком комсомола особого интереса к этой форме самоуправления не проявили. Да и не все учителя прониклись этой идеей.

Тем не менее эксперимент показал, что самоуправление в учебном процессе может быть эффективным. Этот вывод подтвердили и те школы, которые, не дожидаясь распоряжений сверху, стали использовать описанный опыт.

Конечно, весь учебный процесс нельзя построить на принципах самоуправления. Оно возможно только в отношении определенного аспекта, связанного с взаимопомощью в учении, с мобилизацией коллективных усилий ребят в овладении знаниями. В определении содержания образования (оно задается учебными программами), в выборе форм и методов (это делают учителя), в оценке знаний ребят самоуправление вряд ли уместно. Однако в рамках управляемого учителями на основе государственных программ учебного процесса ребячье самоуправление, как показывает опыт, не только возможно, но и продуктивно.

Ну а труд? Здесь ведь возможностей для самостоятельности школьников значительно больше. Их действительно больше, но они не безграничны. Там, где идет речь о приобретении трудовых навыков и умений, соотношение педагогического руководства и самоуправления таково же, как и в других видах учения: более умелые должны научить менее

умелых, помогая, объясняя, показывая. Этот процесс может организовываться и контролироваться самими детьми. Но опять-таки ни выбор видов труда, ни оценка приобретенных знаний и навыков не являются их прерогативой.

Если речь идет о труде производительном, связанном с выполнением заказа взрослых, здесь уже логика иная. Чрезвычайно важно, чтобы сами ребята решали проблемы его организации и на стадии осмысления предлагаемого задания, и на стадии планирования, и на этапах организации трудового процесса, контроля его результатов, подведения итогов. Но и здесь есть границы ребячьей ответственности и инициативы. Эти границы определяет то производство, в рамках которого организуется труд школьников. Именно оно, производство, определяет тот вид продукции, который можно доверить школьникам, выделяет сырье, организует приемку готовой продукции. В рамках такого «производственного управления» (будь то в ученической бригаде, в школьном цехе или УПК) и организуется ученическое самоуправление. Эффективным оно может оказаться лишь тогда, когда заказчики отнесутся к нему всерьез: будут принимать в расчет соображения и мнения ребят. [...]

Включая ребят в производительный труд, и школа и производство не так уж редко пытаются поставить их в позицию организаторов трудового процесса, а не только исполнителей тех или иных операций. Как следствие, появляются из числа ребят бригадиры, начальники школьных цехов, руководители поисковых партий, директора школьных заводов, президенты малых академий. Все это игровые формы организации детской жизни, игровые формы самоуправления. Они помогают приобрести нужные навыки, но заменить истинное самоуправление не могут.

Ученической бригаде, если она является подразделением колхоза, нужен бригадир – агроном, а не школьник. Только тогда колхоз может принимать бригаду всерьез. Значит, самоуправление в ней должно строиться в рамках колхозного подразделения. Ученые могут поручить школьникам

вести сельскохозяйственные опыты, и такая работа может быть организована на самоуправленческих началах. Этим может заняться отдельный класс, звено ученической бригады, кружок и организовать «Малую Тимирязеву». Но «Тимирязевка» – это опять-таки не столько форма самоуправления, сколько игра. [...]

Учение, труд, а еще что? Важной сферой жизнедеятельности ребят является их клубная работа – творческая деятельность в сфере досуга. Многообразие организационных форм, применяемых здесь, известно: кружки и клубы по интересам, творческие объединения, праздничные шествия и карнавалы. Здесь-то уж, казалось бы, раздолье для фантазии, выдумки ребят, для их самореализации. К сожалению, в практике набор тех мероприятий в сфере досуга, которые проводятся по инициативе самих ребят, удручающе однообразен. И не потому, что учителя ограничивают фантазию детей в этой области, а потому, что она, как правило, уж очень бедна. Даже там, где дело организовано на самых демократических началах, предложения детей не выходят за рамки того, что более или менее удачно проводилось в их классе или в школе в прошлом году. В итоге активность начинают проявлять сами педагоги, предлагая ребятам те или иные незнакомые им формы досуга.

Получается парадокс: та сфера жизни ребят – их досуг, которая и по содержанию и по формам организации менее всего запрограммирована извне, оказывается наиболее запрограммированной изнутри. Она, как правило, не выходит за рамки тех клише, тех штампов, которые сложились у школьников на основе их предшествующего опыта. Как сделать ее творческой – это отдельная тема.

Если целесообразность самоуправления в организации деятельности школьников сомнений ни у кого не вызывает, то возможность опоры на самоуправление в сфере корректировки отношений детей ставится под сомнение многими педагогами. Позиция тут примерно такая: регулирование отношений среди детей – настолько тонкое дело, что этим процессом должны управлять педагоги, причем опираясь преимущественно не на прямое, а на

параллельное действие. [...]

Мы знаем, что и А. С. Макаренко, и Януш Корчак, и другие выдающиеся педагоги в руководимых ими детских учреждениях привлекали самих детей к анализу возникающих в их жизни ситуаций, к регулировке отношений в их среде (вспомним случай организованного бойкота у А. С. Макаренко, детские суды у Януша Корчака). Но они весьма осторожно относились к таким методам, понимая, что тут как нигде требуется определенная зрелость детского коллектива. Прямое выражение его общественного мнения, не скорректированного педагогами, может привести и к трагической развязке (вспомним описанный в «Комсомольской правде» случай: девочка покончила с собой в ответ на бойкот класса.)

Полагаться на объективность и самостоятельность детей в оценке ими собственного поведения, поведения сверстников можно далеко не всегда. Между тем в школе часто делают на это ставку, предлагая обсудить поведение Лены К., осудить поступок Лени Д., призвать к порядку Веру Ф. или осудить целый класс, не проявивший чуткости по отношению к товарищу. Не умея вникнуть в суть сложившихся отношений, дети нередко приходят к скороспелым решениям, лишь осложняя эти отношения. На поверку оказывается, что у осужденного общественным мнением мальчика несчастье в семье, что девочка лжет, чтобы приобрести симпатии одноклассников, что заядлому двоечнику надо помочь, не торопиться осуждать его.

Трудно рассчитывать на самостоятельность детей в регулировании отношений. Так, может быть, ученическое самоуправление следует ограничить сферой деятельности, расширяя эту сферу и постепенно сводя функции взрослых к консультативным? Это даст возможность учителям сосредоточиться на отношениях ребят, сделать отношения главным объектом педагогического внимания.

Так, конечно, проще и в чем-то безопаснее. Но, сужая таким образом

сферу ученического самоуправления, мы лишим ребят возможности приобрести опыт самостоятельного вхождения в человеческое общество, не научим их строить отношения с другими людьми, понимать скрытые пружины поведения, исправлять ошибки в отношениях, налаживать контакт. А все это, ох, как необходимо во взрослой жизни, где человеческий фактор играет и будет играть все большую роль!

Видимо, должен быть у школьников опыт проникновения в человеческие отношения, опыт их анализа, опыт сочувствия людям, попавшим в беду, опыт налаживания плохо сложившихся отношений. И этот опыт не может складываться только по подсказке взрослых, не может формироваться только под влиянием прочитанных книг и просмотренных фильмов. Но в отличие от самоуправления в сфере деятельности опыт самостоятельной корректировки отношений будет иметь скорее спорадический, чем систематический характер.

Известно, что отношения складываются в деятельности, в общении. Если они нормальные, то у ребят не возникает потребности их анализировать, как-то специально влиять на них. А вот если отношения ущербны, возникает ощущение дискомфорта. И школьники должны улавливать эту ущербность и искать пути ее преодоления. Надо создавать такие ситуации в жизни коллектива, которые побуждали бы ребят к иного характера отношениям. Если сами эти ситуации не планируются заранее, а разрабатываются по мере необходимости, то изучение психологического климата должно быть систематическим.

Самоуправление школьников тесно связано с психологической службой в школе, важная задача которой – регулировать и корректировать отношения в школьном коллективе, в среде педагогов, учащихся, родителей. Там, где, по данным соответствующих опросов, наблюдений, тестов, имеются сбои в отношениях, возникает необходимость в той или иной мере привлечь самих ребят к анализу и к поискам путей совершенствования отношений.

В последние годы в опыте школ, лагерей комсомольского актива были попытки использовать для выявления характера отношений в детской среде социометрию, цветопись. Ребята обычно охотно отвечают на вопросы анкет и тестов, воспринимая их главным образом как занятную игру. В некоторых случаях этой игре пытаются придать и серьезный смысл. Создается, например, «служба настроения», изучающая колебания эмоционального климата коллектива. Или при комитете комсомола организуется социологическая группа, цель которой – изучать индивидуальные интересы ребят, степень их удовлетворенности в школе и за ее пределами. В некоторых школах существуют группы старшеклассников по изучению общественного мнения. В каждой такой группе помимо материала, характеризующего настроение коллектива, его мнение по тому или иному вопросу, ценностные ориентации, набираются данные, свидетельствующие о дисгармонии в сфере отношений. Так, по данным цветописи*, у всех лучезарное настроение, а вот у К., Л., М. – мрачное, окрашенное в темные тона. На общий настрой группы это не повлияло, можно бы этот факт и не учитывать. Но учитывать надо. Почему плохое настроение у этих трех ребят? Каковы его причины, они общие или разные? Что сделать, чтоб повысить жизненный тонус этих ребят? Тут уж целое расследование необходимо, конечно, не назойливое.

А открытые конфликты в детском коллективе? Не так уж они редки. Как их предотвратить или погасить? Чаще всего это функция педагогов (если нет школьного психолога). Но разве не может это быть задачей специального органа ученического самоуправления – «Совета справедливых» или «Комитета охраны настроения»? Надо выбрать туда ребят, способных «вчувствоваться» в переживания и настроения своих сверстников, умеющих их «разговорить». Такую функцию порой реализует комитет комсомола или учком, разбирая тот или иной конфликт. Но это не всегда получается хорошо у тех, кто облечен властью. Несколько разными качествами должны обладать организаторы ребячьей жизни и «миротворцы». [...]

* См.: А.Н. Луттошкин. Эмоциональная жизнь детского коллектива. – М., 1978. – С. 18.

Учить самоуправлению

Управление, как известно, включает: анализ сложившейся ситуации, выдвижение целей, планирование деятельности по их реализации, организацию этой деятельности, подведение итогов, внесение необходимых коррективов. Самоуправление также включает все эти процессы, только авторами, организаторами и исполнителями их являются сами школьники. Дети делают все это, используя тот опыт, который у них уже сложился. Но этот опыт обычно ничтожно мал. Значит, надо научить ребят, а уж затем давать им мандат на самоуправление.

Но можно ли научить школьников самоуправлению, не включая их в самоуправление? Очевидно, нельзя. Как бы мы ни убеждали их, что они в школе хозяева, и как бы ни показывали им, как это здорово получается у старших товарищей, самосознание хозяев школы мы у них не воспитаем, пока не дадим им реальную власть самостоятельно решать проблемы школьной жизни. Но давать им эту власть, если они не умеют ею пользоваться, бессмысленно: получится всего лишь игра в самоуправление. Ребята чутко уловили это, окрестив действовавшее в школах последних лет самоуправление как «диктатуру учителей, прикрытую флагом демократии».

В одних школах пытаются преодолеть это противоречие, создавая органы ученического самоуправления – учком, различные штабы, то есть облакая ребят такой властью, которой они сразу разумно распорядиться не могут. Помогая им в выполнении тех функций, ради которых создан данный орган, взрослые надеются: ребята приобретут необходимый опыт и станут более самостоятельными. Собственно говоря, на это и рассчитано повсеместное введение учкома.

Одна школа готова к реализации этих функций хорошо, сразу учком будет действенным. Другая не очень готова – ничего, постепенно ребята приобретут необходимые навыки. Третьей же вообще не до учкома. И два-то органа – комитет комсомола и совет дружины – неизвестно как вывести из

состояния летаргии. Ну что же, надо учить актив. Так в настоящее время и действует большинство школ: создаются выборные органы, образуется номинальный актив, его обучают. Вроде бы все в порядке, но есть в таком подходе два существенных изъяна.

Первый связан с тем, что опыт самоуправления и специальные умения приобретают избранные активисты, а не все ребята. Но ведь навыками самоуправления надо владеть всем. Иначе вместо диктатуры педагогов возникнет диктатура ребят – выбранных активистов.

Второй – школьники, не имеющие опыта самоуправления, получают власть. В ее реализации они вынуждены ориентироваться на педагогов, на их опыт. Это превращается в привычку, от которой уже трудно избавиться. В результате образуется «самоуправление под диктовку».

Возможно и такое разрешение проблемы: учить ребят навыкам самоуправления еще в, так сказать, досамоуправленческий период, учить не избранных активистов, а всех. Навыки самоуправления нужны всем, а не только тем, кто, как обычно бывает, с начальных классов и до окончания школы пребывает в «активе». Такое обучение осуществляется через включение в дела, требующие коллективных усилий. В процессе их осуществления у школьников могут быть сформированы управленческие навыки коллективного проектирования, коллективной организации выполнения намеченного плана, коллективного анализа результатов. При этом ребята включены в деятельность по решению той или иной актуальной для коллектива проблемы. Для них главное – решить эту проблему. Для педагогов же главное – дать им необходимые навыки самоуправления. (Именно при таком подходе реализуется сформулированный А. С. Макаренко принцип параллельного действия.)

Ребятам могут быть предложены для обсуждения альтернативные варианты решения проблем, можно предложить продумать и собственные варианты. Возникают споры, обсуждения на различных уровнях. В итоге формируется общее мнение. Таким образом, достигается первая задача:

ребята учатся коллективно планировать.

Правда, так можно поступить в классе, в кружке. А как быть с коллективом школы? Ну что ж, можно собрать «большой совет» – совет учителей и актива, включающий членов всех функционирующих органов, представителей классов, просто желающих. Они не весь коллектив, но они приходят на совет с рекомендациями, принятыми в классах, кружках, группах. «Мы обсудили и пришли к выводу...» Это уже проявление самоуправления. Иногда и на самом собрании целесообразно дать время на обсуждение по группам. Они могут быть сформированы по самым разным признакам: «Что думают мальчики?», «А девочки?», «Каково мнение малышей?», «Обсудим это предложение по рядам» и т. п.

Навыки самоуправления формируются в процессе не только выработки коллективных суждений, но и организации коллективных дел. И опять-таки должна быть ориентировка на малые группы. Каждая группа получает задание, разрабатывает план, расставляет силы, организует сам процесс, контролирует его, подводит предварительные итоги и докладывает коллективу. При этом, естественно, появляются лидеры, задающие тон в обсуждении задания, показывающие образцы в его реализации. Анализ результатов тоже требует определенных навыков. Ребятам нередко кажется, что или «все хорошо», или «все плохо». Надо научить их всестороннему анализу, а для этого вместе с ними выработать схему оценки: практические результаты, количество участников, их настроение, отношение к деятельности, взаимоотношения, возникшие в процессе работы, чему научились, что новое узнали о деле, друг о друге.

Сформировать навыки оценивания едва ли не труднее, чем проектирования и организации. Как научить детей видеть сделанное и достигнутое ими, в том числе и свой собственный рост? Если в проектировании и реализации планов главную роль играют малые группы, то в оценке проделанного важно мнение каждого, не искаженное конформизмом. У каждого оно должно складываться независимо от мнения

товарищей, «начальников», выражать собственное отношение. Индивидуальные мнения не суммируются. В результате обсуждения одно из них (или несколько дополняющих друг друга) становится общим, принимается всеми, становится общественным мнением коллектива.

Учить ребят самостоятельно подводить итоги, оценивать результаты – значит учить их выявлять индивидуальные мнения, коллективно анализировать их, вырабатывать общественное мнение. Для выявления индивидуальных мнений, как известно, существует большой ассортимент методик.

Итак, учить самоуправлению – значит создавать коллективную перспективу и планировать пути ее реализации. Это значит учить организовывать совместную деятельность, адекватную планам. Это значит учить каждого оценивать результаты этой деятельности и вырабатывать общую оценку. Это значит учить ребят видеть в каждом товарище личность, которая по-своему реагирует на действительность, имеет свои индивидуальные вкусы и потребности и рассчитывает на внимательное и бережное отношение. Это значит учить ребят ощущать те отношения, которые сложились или складываются в окружающей их среде, чутко реагировать на эти отношения, стремиться к их гармонизации.

Для решения этих задач с успехом может быть использована ролевая игра. При этом следует отличать игру в самоуправление от игры в самоуправлении.

Типичным примером первой является День дублера или День самоуправления в школе, когда ребята реализуют роли директора, завучей, вожатого, учителей. От этого они не становятся ни учителями, ни вожатыми, но приобретают определенные знания о школе как едином организме, некоторые навыки решения возникающих в ее жизни проблем. Когда они столкнутся с ними в дальнейшем, в процессе истинного самоуправления, а не игры, им пригодятся полученные знания и навыки.

Применение игры в самоуправлении – иное. Тут цель – не обучение, а

решение той или иной проблемы в жизни коллектива через включение ребят в ролевую игру.

Вспоминается случай. В 60-е годы Ю. С. Бродский был назначен директором свердловской школы-интерната для трудных. Трудные были поистине трудными. Их нельзя было взять ни требованиями, ни уговорами, ни предоставлением прав. Юрий Степанович «взял» их игрой. В школе была объявлена Корчагинская республика. Республика их увлекла, жизнь в интернате наладилась. [...]

Всем известны игровые приемы, использовавшиеся в опыте А. С. Макаренко: его рапорты, салюты, дежурства у знамени, знаменитая «середина». Менее известен опыт С. М. Ривеса, Ф. Ф. Брюховецкого, В. А. Караковского. А ведь у них россыпь игровых приемов, делающих самоуправление увлекательным.

Путь к самоуправлению

[...] Эффективным самоуправление без педагогического руководства быть не может. Бытующая формула о сочетании педагогического руководства с детским самоуправлением в принципе тоже неверна. Ведь в соответствии с нею педагогическое руководство и ученическое самоуправление – это два параллельных процесса. На самом же деле второй процесс всецело зависит от первого, является его следствием.

Вопрос надо ставить иначе: каким должно быть педагогическое руководство, чтобы самоуправление было эффективным, чтобы оно развивалось, чтобы расширялась сфера самостоятельно организуемой деятельности ребят, чтобы рос ребячий актив при непрерывной дифференциации его функций.

Можно встретиться с утверждением: для того чтобы самоуправление процветало, стиль педагогического руководства должен быть демократическим. В жизни мы чаще всего встречаемся с авторитарным стилем, когда органы ученического самоуправления действуют под диктовку взрослых. Но известен и опыт 20-х годов, когда школьники наравне со

взрослыми, в качестве их партнеров, выступали организаторами школьной жизни. Что получалось при этом, мы знаем из «Дневника Кости Рябцева» и других художественных произведений, отражающих опыт чрезмерного либерализма во взаимоотношениях учащихся и учителей.

Можно согласиться с польским педагогом А. Левиным в том, что развитие детского самоуправления предполагает развитие стиля педагогического руководства от авторитарно-демократического через ограниченно демократический к истинно демократическому. Этому утверждению соответствует и общеизвестная формула А. С. Макаренко – от авторитарного требования руководства через требование актива к требованию всех членов коллектива, выраженному в его общественном мнении. По этой же логике, очевидно, должны развиваться и другие функции самоуправления: постановка перспективы, организация процесса ее реализации, оценка результатов.

Когда коллектив слаб и неопытен, тон задают педагоги. Они предъявляют требования, намечают перспективу, организуют деятельность. Естественно, и на этом первоначальном этапе сплочения коллектива они опираются на активность детей, стремятся пробудить у них инициативу и творчество, поощрить проблески самостоятельности. Организатор здесь педагог, но организатор авторитарный, а демократический, хотя именно на этом этапе ему чаще, чем на других, приходится выступать в качестве основного субъекта требований, «банка идей и проектов», авторитетного арбитра. Подобный этап неизбежен в развивающемся коллективе. И это не беда.

Беда в другом – когда этот этап становится стабильным. В итоге возникает общность, функционирующая на основе диктата взрослых, общность, которую коллективом-то назвать нельзя. Чтобы этого не случилось, основными направлениями педагогического руководства на первом этапе должны стать: интенсивная подготовка ребят к самостоятельной деятельности, постепенное включение их в деятельность в

роли помощников, выделение отдельных участков школьной жизни, где учащиеся могли бы выступать в качестве основных организаторов. Динамика позиции детей на этом этапе – переход из обучаемых взрослыми в помощники и соучастники. Динамика позиции взрослых – от организаторов к консультантам и советчикам.

Следующий этап развития ученического коллектива, а, следовательно, и управления им связан с расширением сферы коллективной деятельности ребят. Предполагается, что тем самым будет расширяться и сфера ученического самоуправления. На отдельных ее участках педагоги постепенно передают свои функции органам ученического самоуправления или уполномоченным детского коллектива.

Если часть школ, как мы уже сказали, чрезмерно задерживается на первом этапе, то есть запаздывает с передачей тех или иных функций управления самим детям, то другие делают это чересчур скоропалительно. В таких школах быстро растет число органов самоуправления, всяких штабов. Дети непрерывно организуют всевозможные почины. Казалось бы, хорошо, что они так активны. Но активности, увы, хватает ненадолго. Неудачи гасят вспыхнувший энтузиазм. Слишком часты ситуации, ставящие ребят в тупик. Консультативной и корректирующей помощи педагогов становится явно недостаточно. Вольно или невольно они начинают брать власть в свои руки и командовать органами детского самоуправления во имя того, чтобы «дело не пострадало». То есть идет возврат к первому этапу, когда стиль управления преимущественно бывает авторитарным.

Как видно, нельзя долго задерживаться на первом этапе, но опасно и чрезмерно форсировать переход ко второму. Развитие функций ученического самоуправления должно быть процессом непрерывным и плавным.

В силу этого уже в рамках второго этапа начинается третий, связанный с корректировкой отношений. Собственно говоря, уже на первом этапе педагоги приучают детей к этому, побуждая их оценивать не только результаты коллективной деятельности, но и характер отношений,

складывающихся между ее участниками.

В итоге наступает этап, когда забота об отношениях, о климате коллектива, о самочувствии отдельных ребят в нем начинает волновать если не всех, то подавляющее большинство. Вот тогда-то и целесообразно создавать в школе такую психологическую службу, в которую будут вовлечены сами школьники.

Элементы такой службы встречаются в некоторых школах*. Создаются социологические центры, службы настроения. Используются социометрия, тесты. Изучается отношение ребят к школе с помощью сочинений, неоконченных предложений, цветописси. Правда, в большинстве случаев при изучении отношений ребята выступают в роли ассистентов учителей. Однако даже и тогда они влияют на отношения, обеспечивая их корректировку с помощью тех знаний и навыков, которые приобретают в совместной с педагогами деятельности. Вместе с тем нет сомнения, что социологическая и психологическая служба в школе могла бы стать в значительной степени функцией самих ребят – разумеется, старшеклассников, вооруженных определенным минимумом знаний в области социологии и социальной психологии.

Итак, поскольку характер педагогического руководства и характер самоуправления в школьном коллективе меняется от этапа к этапу, меняются и их взаимоотношения, связи между ними. На первом этапе педагогическое руководство непосредственное, охватывающее всю деятельность и отношения школьников. На втором этапе управление деятельностью со стороны педагогов уже в значительной степени может быть опосредованным и осуществляться через органы ученического самоуправления. На третьем – педагоги имеют возможность привлекать детей (через существующие органы самоуправления или создавая новые, специального назначения) к управлению внутриколлективными отношениями, формированием общественного мнения, психологическим климатом.

* См.: У.В.Кала, В.В. Раудик. Психологическая служба в школе. – М., 1986.

Из сказанного отнюдь не следует, что на втором этапе педагоги всю организацию жизни детей в школе передают им самим, уступая управленческие функции органам ребячьего самоуправления, а на третьем передают им полностью функции корректировки отношений. Учителя управляют организацией жизни детей и развитием коллективных отношений, постепенно все больше включая самих детей в этот процесс. Причем включают они их в активной позиции через органы ученического самоуправления, систему индивидуализированных поручений, специально создаваемых ситуаций, побуждающих школьников к социальной активности, к творчеству, порождающих и укрепляющих у них чувство социальной ответственности. [...]

В аспекте теории социального управления

Мы рассмотрели ряд типичных ситуаций и проблем в сфере самоуправления современной школы. [...] Попытаемся рассмотреть теперь ученическое самоуправление с позиций современной науки. [...]

Чтобы увидеть ученическое самоуправление как явление современной педагогической действительности, надо использовать системный подход и рассмотреть его не только изнутри, но и извне, с позиций всей воспитательной системы школы, рассмотреть его в качестве одного из рычагов управления функционированием и развитием школьного ученического коллектива. Такой подход необходим. Нельзя решать частные проблемы организации ученического самоуправления – определять его функции, структуру органов, содержание их деятельности, соотношение самоуправления и педагогического руководства, – не рассмотрев проблему управления ученическим коллективом школы в целом с позиций теории социального управления. Данная теория обладает методологической функцией по отношению к интересующей нас педагогической проблеме.

Основными категориями в теории социального управления, как известно, являются объект, субъект, цель, процесс управления, направленный

на реализацию цели.

В интересующем нас случае и объектом управления и субъектом его является ученический коллектив школы. Что он собой представляет?

Ученический коллектив школы

[...] Ученический коллектив – явление динамическое, непрерывно развивающееся.

Основная сложность управления детским коллективом как инструментом воспитания связана с тем, что реализация педагогических воздействий и развитие коллектива – процессы вовсе не синхронные, хотя и взаимосвязанные и взаимообусловленные.

Первый из них вообще дискретен, имеет вид определенных импульсов. Мало того, в жизни коллектива более или менее часто бывают периоды, когда он не функционирует (каникулы, выходные дни, часы, когда дети оказываются включенными в жизнь других коллективов или предоставленными сами себе).

Развитие же детского коллектива непрерывно, ибо оно совершается не только путем оказываемых на него воздействий, но и за счет процессов самоорганизации, саморегуляции. Даже в те промежутки времени, когда коллектив практически не функционирует, он не перестает существовать как социально-психологическая общность, если у детей не исчезает чувство «Мы коллектив», «Я член коллектива».

Дискретные педагогические воздействия на детский коллектив должны вызвать к жизни непрерывный процесс его развития. Однако, как мы уже отмечали выше, далеко не всегда педагогические воздействия ведут к непрерывному поступательному развитию коллектива. Непрерывность этого процесса во многом зависит от целесообразности, содержательности, педагогической инструментальности отдельных воздействий. Не случайно иные из них играют роль поворотных пунктов, надолго оставаясь в памяти детей (на разработку таких воздействий направлены усилия многих практических

работников, а наиболее удачные заимствуются педагогическими коллективами друг у друга), а иные проходят бесследно, не затрагивая сознания и чувств. Но даже самые удачные средства, использованные в отрыве друг от друга, вне единой логики и системы, не ведут к желаемому результату. Именно это в свое время утверждал А. С. Макаренко, выступая против логики «уединенного средства».

Опыт таких замечательных советских педагогов, как С. Т. Шацкий, В.Н.Сорока-Росинский, А. С. Макаренко, Ф. Ф. Брюховецкий, В. А. Сухомлинский, В. А. Караковский, А. А. Захаренко, и многих других, работавших и работающих в разные периоды существования советской школы, убедительно свидетельствует о том, что лишь система тщательно продуманных, целесообразно организованных воздействий, отвечающих целям воспитания, состоянию детского коллектива, особенностям окружающей среды и возможностям педагогов, ведет к непрерывному поступательному развитию коллектива и к оптимальному использованию его как инструмента всестороннего развития личности ребенка.

Таким образом, важнейшим условием эффективности воспитательных воздействий, оказываемых на детский коллектив, является объединение их в единую систему, единый комплекс.

И вторая важнейшая проблема в управлении ученическим коллективом – создание в нем атмосферы, благоприятной для развития творческой индивидуальности каждого, выход в управлении на уровень отношений в детской среде. Нужна такая регулировка и корректировка отношений, которая помогла бы каждому школьнику найти благоприятное место в коллективе, помогла бы ему ощутить себя социально значимой личностью.

Проблема интеграции воспитательных воздействий в управлении ученическим коллективом школы становится сегодня актуальной как никогда, ибо они делаются все более разнообразными. Это разнообразие связано и с усложнением содержания и структуры деятельности детских коллективов, и с увеличением потока информации, идущей на детей, и с

развитием сетки тех коллективов, членом которых является современный ребенок.

Управление коллективом

Проблема детского коллектива в педагогике – это в конечном итоге проблема управления им. В теории социального управления последнее рассматривается как совокупность взаимосвязанных процессов управления извне и саморегуляции.

Если речь идет об ученическом коллективе (а мы здесь рассматриваем именно его), то управление извне – это то, что мы называем педагогическим руководством. Управление же изнутри осуществляется за счет самоуправления (организованный процесс), самоорганизации и саморегуляции (стихийный процесс). Все три процесса взаимосвязаны. Определяющим является, несомненно, педагогическое руководство. Именно от его характера, его качества зависят и действенность ученического самоуправления, и характер стихийных процессов в детской среде.

Самоуправление как организованное управление изнутри рождается отнюдь не стихийно. Не возникает оно и по приказу сверху. Возникает и развивается ученическое самоуправление под влиянием педагогов, с их помощью, при условии учета тех стихийных процессов в детской среде, которые характерны для данной школы. Необходимо самоуправление в первую очередь педагогам; дети при наличии в школе тонких, умных, думающих учителей могут прожить и без самоуправления. А вот педагогам очень трудно учить и воспитывать детей, не опираясь на их собственные силы и возможности.

Поэтому учителя с давних пор стали передавать часть своих функций в сфере воспитания (да и обучения) детям, делая их ответственными за те или иные участки школьной жизни, за дисциплину, уборку помещений, за поведение младших и сверстников, за успехи в учении и т. д. Этим они, в конечном счете, облегчали свою жизнь, ибо за что-то стали отвечать сами

дети. Облегчение наступает, однако, далеко не всегда. Дело в том, что в педагогике в сфере управления до последнего времени рассматривались лишь два понятия: педагогическое руководство и самоуправление. В результате управление ученическим коллективом в школах очень часто осуществлялось лишь на организационно-педагогическом уровне. Свойственные же ему внутренние процессы оказывались неуправляемыми.

Между тем, как мы уже сказали, любому детскому коллективу свойственны процессы самоорганизации и саморегуляции. Он функционирует, развивается, влияет на ребят не только в силу управляющих воздействий взрослых и деятельности органов ученического самоуправления, но и сам по себе, под влиянием сложившихся в нем норм, традиций, общественного мнения. Чем сплоченнее и организованнее коллектив, тем более интенсивны в нем именно саморегуляционные процессы. Детское самоуправление, созданное без учета этих процессов, неизбежно превращается в диктат и порождает конфликты в детской среде, вызывает у педагогов массу трудностей.

Два примера. Заболела учительница. Не сумели найти замену. Завуч приходит в класс, а там – идеальная тишина: Зина П., первый математик класса, ведет урок. Это позитивная саморегуляция. Другой случай. В классе должна быть контрольная работа, а ребята не подготовились. Все несмотря на протесты старосты организованно ушли в кино. Класс разбирали и прорабатывали, требовали выдать зачинщиков. Разумеется, никто их не назвал. Это тоже саморегуляция, но отнюдь не позитивная.

Конечно же, и педагогам, и органам ребячьего самоуправления надо не только предвидеть подобные случаи, но и целенаправленно вместе с активом создавать условия для позитивной саморегуляции. Достигается это за счет развития опыта самоуправления, причем у всех ребят. Овладевая таким опытом, они более уверенно и правильно будут поступать по собственной инициативе в непредвиденных обстоятельствах. Мало того, эти непредвиденные обстоятельства могут заранее, незаметно для ребят

создаваться именно для того, чтобы вызвать к жизни саморегуляционные процессы определенного направления.

Таким образом, в процессе управления детским коллективом педагоги опираются, с одной стороны, на самоуправление детей, передавая им, по мере приобретения последними опыта самоуправленческой деятельности, те или иные участки школьной жизни. С другой стороны, учителя не только учитывают саморегуляционные процессы, не только корректируют их, используя для этого и возможности детского самоуправления, но и вызывают к жизни такие процессы.

Так, ученический актив в той или иной форме может быть привлечен к анализу стихийно сложившейся в коллективе ситуации. Какое-то назревающее негативное явление, о котором становится известно, может быть предотвращено с помощью «актива изнутри», то есть актива, не обладающего официальными функциями, но влиятельного в глазах ребят.

При моделировании ситуаций, пробуждающих саморегуляционные процессы, также могут быть использованы прогностические возможности актива. Приведем примеры.

В школе длинные коридоры. В перемену ребята, особенно младшие, устраивали здесь несусветную возню, бегали наперегонки. Такое поведение стало нормой. Бороться с ним было очень трудно, дежурные не справлялись. Педагоги решили скорректировать создавшееся положение, оформив коридор с помощью знаков уличного движения: светофоров, ограничительных указателей, стрелок. Об этом поговорили с активом. Ребята не только помогли соответствующим образом оформить коридоры, но и выдвинули свои предложения – например, выделить место «безграничной свободы», где можно бегать, прыгать, ходить на руках, рисовать на стенах (но, конечно, нельзя обижать друг друга и портить школьное имущество). Мотивировка была такая: «Ведь у мальчишек ноги сами бегут и руки чешутся. Если они только по правилам ходить будут, то совсем завянут». Теперь перемены превратились в игру по реализации правил уличного

движения, которую можно было в любой момент прервать, побегать и попрыгать.

Позднее идея создания ситуаций «непринужденной принудительности» (термин Т. Е. Конниковой) во время перемен так увлекла ребят, что при оформлении помещений было добавлено еще три блока: сказок, уединения и ритмики. Символом уголка сказок стал нарисованный на стене пушкинский ученый кот. Здесь, сидя на ковре, те ребята, которым бегать не хотелось, могли слушать сказку в исполнении кого-то из педагогов или своих товарищей. Один из коридоров превратился в «сад уединения». Здесь множество растений в кадках и горшках, скамеечки, рыбки в аквариумах. Ребята в перемену могли посидеть, посекретничать, помечтать в одиночку. Что касается ритмики, то создать для этого условия оказалось совсем несложно. Стоило только вынести рояль в коридор, как нашлись добровольные дирижеры и танцев, и аэробики. [...]

Можно вызвать к жизни саморегуляционные процессы и в сфере отношений. Так, изменить отношение коллектива к тому или иному школьнику можно, поставив его в ситуацию, подчеркивающую его достоинства в глазах товарищей.

Неприметная, безропотная девочка. Как сделать ее интересной для класса? Просматривая сочинения, педагог обнаружил у нее стихотворные строчки. На другой день ребята узнали, что среди них учится поэтесса. Стихи поместили в стенгазету. Девочка буквально расцвела. [...]

Да мало ли их – таких примеров, свидетельствующих о том, что действовать на ребят надо с помощью не только прямого, но и косвенного воздействия, вызывающего в коллективе саморегуляционные процессы. Не об этом ли писал А. С. Макаренко, когда утверждал, что наша педагогика должна быть педагогией преимущественно не прямого, а параллельного действия?

В последнее время с легкой руки владивостокского педагога Н.И.Дубинина модным стал термин «соуправление». [...]

Дубинин подчеркнул (и правильно подчеркнул), что, по сути, в школе нет самоуправления ребят, а есть их соуправление с педагогами. Нельзя отдать на откуп детям всю школу, все ее проблемы; управлять школой дети могут только вместе с педагогами. Школой. А не отдельными участками ее жизни, управление которыми может быть полностью доверено учащимся. Но может быть и соуправление в более узком смысле, когда и дети, и взрослые выступают на правах партнеров.

Идут групповые уроки. Во главе групп школьники-консультанты. Консультантов же консультирует учитель, вооружая их как учебным материалом, так и методикой групповой работы. Получается такое сочетание педагогического руководства и самоуправления, которое можно назвать соуправлением. [...]

Таким образом, в рамках понятия «педагогическое управление» мы имеем дело с такими взаимосвязанными понятиями, как педагогическое руководство, ученическое самоуправление и саморегуляция, соуправление. И как только мы, вычленив для практического употребления одно из этих понятий, забываем об остальных, теряется его смысл, оно либо превращается в пустую абстракцию, либо приобретает несвойственные ему черты.

Установить правильное соотношение педагогического руководства, самоуправления, саморегуляции и соуправления в процессе педагогического управления, добиться их оптимального соотношения, установить связь между ними – такой важный вывод напрашивается при обращении к теории социального управления.

Педагогический коллектив и его воспитательные функции*

Коллектив педагогов – это, по сути дела, специфический производственный коллектив нашего общества. Государство определяет программу его деятельности, дает план, в соответствии с которым он в определенные сроки должен выдать нужную обществу «продукцию». В выполнении этого плана заинтересовано общество в целом и отдельные его ячейки (предприятия, вузы, техникумы). Случаи невыполнения или некачественного выполнения вызывают необходимую озабоченность.

Но педагогический коллектив имеет дело с особым «материалом» и выпускает особую «продукцию». Он участвует в «производстве» нового человека – члена строящегося коммунистического общества. Производство это является весьма сложным и из-за качественного разнообразия того человеческого материала, с каким приходится иметь дело педагогам, и из-за того, что ребенок является объектом не только организованных педагогами воздействий, но и многих других факторов, и из-за того, что он выступает не только объектом, но и субъектом собственного развития.

Эффективно справиться со стоящими перед ним задачами педагогический коллектив, как показывает опыт, может при выполнении следующих основных условий:

а) если сам педагогический коллектив является сплоченным и целеустремленным коллективом социалистического типа, образцом для ученического коллектива;

* Впервые опубликовано в виде статьи в сб.: Теоретические проблемы воспитательного коллектива. – Тарту, 1975.

б) если педагогическому коллективу удастся объединять и направлять все те позитивные воздействия, которые испытывают или могут испытывать вверенные ему дети;

в) если педагогам удастся сплотить детей в единый целеустремленный коллектив, являющийся своеобразным инструментом всестороннего развития личности каждого входящего в него ребенка.

Остановимся несколько подробнее на каждом из этих условий. Коллективу педагогов, как и всякому другому социалистическому коллективу, свойственна коммунистическая целеустремленность, определенное содержание совместной учебно-воспитательной деятельности, отношения товарищества и взаимопомощи. Ему присуща официальная и неофициальная структура. Его членов объединяет густая сеть связей и отношений, рождающихся в процессе совместной деятельности, межличностного общения. Его характеризует определенный образ жизни. В нем, как и во всяком другом коллективе, существует набор социальных ролей, лучше или хуже реализуемых его членами. Каждый из них занимает то или иное место в системе коллективных отношений. Обладая такого рода свойствами, педагогический коллектив школы именно в силу этого оказывается благоприятной средой для всестороннего развития и многообразного проявления личности каждого педагога.

Вместе с тем по отношению к детскому педагогический коллектив является субъектом воспитания, воздействуя на ребят через определенную систему связей и отношений. Они возникают не только «по линии» учителей-предметников, классных руководителей, руководителей кружков, т.е. тех, кто непосредственно реализует свои собственно педагогические функции в среде детей, но и через общественные организации педагогического коллектива, администрацию школы, предметные методические объединения и т.д.

В практике школ отмечается и иной характер воздействия педагогического коллектива на ученический, воздействия, испытываемого

ребятами от самого факта существования рядом с ними дружного, сплоченного коллектива социалистического типа (Брюховецкий, 1967). Это влияние примера, эффект своеобразного заражения, своеобразной индукции. Школьники могут и не знать, что делается внутри педагогического коллектива, даже не всегда вступать в прямые контакты с ним, но испытывать на себе его влияние, тем более благотворное, чем более сплоченным и дружным он является.

Воздействие педагогического коллектива на ученический осуществляется и через систему неофициальных межличностных связей и отношений, неизбежно возникающих между педагогами и детьми. Педагог для школьника не только учитель, он еще и взрослый, более опытный человек, могущий стать старшим другом, к которому обращаются в трудную минуту. Но он может остаться и только учителем, излагающим новый материал, ставящим отметки в дневник и требующим определенной формы поведения. Кем он станет – это зависит, прежде всего, от самого педагога, его педагогических и чисто человеческих свойств, но и от установившегося в школе общего стиля и тона взаимоотношений между детьми и взрослыми. Естественно, что этот стиль и тон, в свою очередь, зависят от целенаправленных усилий руководства школы.

Отдельные проблемы педагогического коллектива освещены в ряде работ, характеризующих его роль в учебно-воспитательном процессе школы (Сухомлинский, 1969; Левин, 1970; Новикова, 1974), систему объединяющих в этом процессе его членов связей (Цориева), взаимоотношения с детьми (Гордин, 1967), функции руководства школы в процессе взаимодействия педагогического и детского коллективов (Вульфов, 1971, Поташник, 1974).

К сожалению, у нас пока нет специальных исследований, всесторонне рассматривающих педагогический коллектив как субъект воспитания и достаточно полно характеризующих воспитательные функции в условиях НТР и ее социальных последствий. Однако анализ сложившегося опыта, а также специально проведенные исследования функций и возможностей

воспитательных коллективов (Куракин, 1974; Первин, 1974; Годин, 1975; Шурова, 1972; Манухин, 1975), возможностей участия широкой общественности в целенаправленном воспитании (Асратян, 1970) показывают, что существуют определенные тенденции изменения содержания и структуры деятельности педагогического коллектива вследствие развития системы общественного воспитания детей.

За последние годы в процесс целенаправленного воспитания включается все большее количество производственных коллективов, предприятий, колхозов, научно-исследовательских учреждений. Рабочие, колхозники, ученые вместе с педагогами включаются в жизнь и деятельность детских коллективов, обогащая ее своим опытом, своими знаниями. В силу этого структура субъекта управления ученическим коллективом школы становится все более сложной.

Эффективность деятельности взрослых в сфере управления детским коллективом зависит от многих условий.

Важнейшее из них – координация усилий всех работающих с детьми, сплочение их в единый коллектив воспитателей, исходящий из общих целей, вооруженный знаниями о детях, о детском коллективе, о методах работы с ним.

Перед педагогикой стоит большая задача, связанная, в частности, с поисками наиболее эффективных форм интеграции воспитательных усилий различных категорий взрослых, с поисками эффективной структуры коллектива воспитателей. На практике эти поиски привели к рождению таких форм, как советы друзей пионерской организации, шефские советы, родительские советы, микросоветы, советы общественности, организующие работу с детьми по месту жительства, и т.д.

Однако в целом проблема координации еще ждет своего решения. Можно предположить, что такое решение связано с дифференциацией функций взрослых. Эта дифференциация может осуществляться в нескольких аспектах.

Первый из них определяется тем, что в управлении ученическим коллективом участвуют три основные категории взрослых. Это педагоги, общественники-шефы и родители. Естественно, что содержание и характер деятельности различны. Так, общественники играют огромную роль в организации внешних связей ученического коллектива, во включении его в систему трудовых и общественных отношений производственных коллективов.

Иная позиция у родителей учащихся, основная функция которых в данном случае – помощь педагогам в регулировке неофициальных связей детей с окружающей школу средой.

Естественно, что особенно многообразны функции педагогов, отвечающих за эффективность воспитательного процесса, осуществляемого в школе, организующих воспитательную деятельность всех взрослых, принимающих участие в работе с детьми.

Дело осложняется тем, что в настоящее время учитель, по существу, перестал быть для детей единственным организатором совместной деятельности и единственным источником новой информации о мире людей, вещей и явлений, ибо школьники получают ее по самым разным каналам. Для воспитателя теперь весьма важно умение помочь детям осмыслить поступающую информацию, хорошо разобраться в ней, привести ее в стройную систему знаний. Такая позиция педагога требует не только широкой эрудиции, но и знания психологии детей, тех представлений, которые у них сложились, понимания процесса интериоризации знаний, субъектом которых является ребенок.

Соответствующим образом меняются и организаторские функции педагога. Ему надо думать не только о том, чтобы включить детей в ту или иную педагогически целесообразную деятельность, но и о том, чтобы структура этой деятельности была оптимальной, чтобы она стимулировала развитие детской самостоятельности и самоуправления. Ему приходится проникать и в сферу свободного общения ребят, чтобы регулировать

возникающие в ней процессы, обеспечить каждому ребенку благоприятную для его развития позицию. А это значит, что, выступая в роли организатора, педагог одновременно должен выступать и в роли психолога, регулирующего стихийно возникающие в детской среде процессы.

Дифференциация усилий педагогов в воспитании ученического коллектива осуществляется еще по одному параметру. Работающие с детьми взрослые отличаются друг от друга своими увлечениями, склонностями, дарованиями. Реализуя их в процессе управления ученическим коллективом школы, они обогащают жизненный опыт детей, вносят в их жизнь увлеченность, творческий поиск.

Понимая это, в ряде школ при организации жизнедеятельности ученического коллектива стремятся непременно учитывать творческие возможности воспитателей (Фролов, 1973). При подходе «от воспитателя» в школе может и не оказаться тех или иных кружков, может существовать крен в сторону тех или иных видов деятельности. Выигрывая в яркости воспитательного процесса, проигрывают в его разносторонности. Преодоление этого недостатка осуществляется привлечением к работе с детьми воспитателей необходимого профиля из числа общественников и родителей.

Рассматривая педагогический коллектив как субъект воспитания, нельзя не учитывать и того, что его воспитательные функции не одинаковы по отношению к детским коллективам различных типов: ученическому коллективу школы и коллективу ее комсомольской организации, коллективу учебного класса и коллективу предметного кружка и т.д. Различны и формы организационных воздействий на эти коллективы.

**II. ВОСПИТАНИЕ – ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ
СИСТЕМА – ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО**

Воспитательная система школы как феномен реальной действительности и педагогическое понятие *

Среди институтов, определяющих эффективность формирования целостной личности, школа играет особо важную роль, ибо в ней в течение 8–11 лет целенаправленно осуществляется педагогически управляемый процесс приобщения подрастающего поколения к неуклонно повышающемуся уровню общественной культуры, развития индивидуальных творческих способностей и дарований детей, интеграции тех влияний, которые современный школьник испытывает в семье, на улице, во внешкольных учреждениях, под воздействием средств массовой информации. Поэтому ныне важнейшей задачей является совершенствование школы как воспитательного института. Острая необходимость в этом возникла в связи с тем, что и в практике, и в теории воспитания основная категория «воспитательная работа» в последние годы фактически рассматривалась как сумма частных процессов, входящих в ее структуру. До сих пор бытует мнение, что каждый из этих частных процессов можно организовать и совершенствовать как самостоятельный с помощью только ему присущей системы форм и методов. Кроме того, во многих случаях упор делается на формирование не целостной личности, а отдельных ее качеств.[...]

* Впервые опубликовано в виде статьи в сб.: Воспитательная система школы / Отв. ред. Л.И.Новикова. – М., 1991.

Однако в это же время возникла и сейчас все больше набирает силу тенденция подхода к школе как к целостному социально-педагогическому организму, доминирующая сегодня не только среди ученых, но и среди практиков. [...]

В связи с этим рассмотрим само понятие школьной воспитательной системы как комплекса взаимосвязанных компонентов, являющегося, в свою очередь, подсистемой в рамках более широкой системы государственного воспитания. Школа и воспитательная система школы – не синонимы. Любая школа как учреждение – лишь один из воспитательных институтов общества. Но далеко не каждая школа представляет собой целостную воспитательную систему. Как известно, при определении любой социальной системы главной ее характеристикой является та цель, ради которой она создана, на реализацию которой направлен процесс взаимодействия ее подсистем – управляющей и управляемой. Регулируется и направляется этот процесс двумя встречными потоками информации: от субъекта к объекту управления и наоборот. Каждой социальной системе присущи нормы, направленные на ее сохранение, и стимулы, активизирующие, побуждающие ее не только функционировать, но и совершенствоваться. Любая социальная система – целостный комплекс взаимосвязанных компонентов материального и идеального, объективного и субъективного, эмоционального и рационального характера. Школьная система – разновидность социальной системы – функционирует в рамках школы как воспитательного учреждения. В силу этого характерные для любой социальной системы признаки применительно к ней будут приобретать специфический характер, обусловленный своеобразием ее целей и составляющих компонентов. Из каких же компонентов состоит воспитательная система в современной общеобразовательной школе, в чем их своеобразие?

Сегодня вряд ли можно найти такую школу, руководители которой сказали бы, что в ней нет системы. Есть система, ибо есть общие для всей школы дела – воскресники, вахты, праздники, выставки, олимпиады. Есть планы их проведения. Налицо результаты проведенного и в среде педагогов,

и в среде ребят анализа. Кроме того, по специальным планам работают с классами классные руководители, а руководители кружков и клубов – с объединениями детей по интересам. Конечно, спланирована и трудовая деятельность. Разве это не система? Да, система. Но это система воспитательной работы – лишь часть той системы, о которой здесь идет речь, ее подсистема.

Воспитательная система школы – понятие более широкое. Она включает несколько подсистем: исходную концепцию, блок воспитательных целей, общность людей (взрослых и детей), их реализующих, деятельность тех и других, направленную на реализацию целей, сеть отношений, складывающуюся между участниками этой деятельности, ту часть окружающей школу среды, которая освоена ею в процессе реализации принятых целей. Включает она и блок управления процессом своего становления и развития, ибо воспитательная система школы – явление и не стихийное, и не декларируемое извне, а управляемое изнутри посредством педагогического руководства, самоуправления и саморегуляции. Исходная концепция системы – это педагогическое кредо ее автора (или авторов), являющееся основанием для вычленения реализуемого педагогами блока целей, ибо если нет целей, то нет и системы.

Феномен воспитательной системы пришел в педагогику не из тиши научных кабинетов, а из бурлящих глубин времени и пространства педагогической действительности. История педагогики оставила нам немало примеров авторских воспитательных комплексов (коммерческие училища и «вольные» школы, колонии С.Т.Шацкого и А.С.Макаренки, школы Ф.Ф.Брюховецкого и В.Н.Сороки-Росинского и многие другие), которые, не будучи так отрефлексированы в научном сознании, на практике являлись целостными воспитательными системами. Однако любое явление педагогической действительности, чтобы стать педагогическим понятием, требует своего научного осмысления, анализа и введения в обиход соответствующей терминологии. Такое рассмотрение должно привести нас к

некой совокупности представлений, необходимой для того, чтобы выявить те условия, от реализации которых зависит эффективность воспитательной системы, ее функционирование и развитие.

Это нелегко, ибо эта система – не просто совокупность частей, а целостный комплекс взаимосвязанных элементов; она образует особое единство со средой; является элементом системы более высокого порядка, в то время как ее элементы часто выступают как ее подсистемы (И.В.Блауберг, В.Ю.Садовский, Э.Г.Юдин).

При организации воспитательного процесса необходимо учитывать характер всех компонентов и объединяющих их связей. При попытках усовершенствования воспитательной системы необходимо учитывать, что во взаимодействие с окружающей школу средой она вступает как целостное образование, как комплекс образующих ее элементов.

Процесс воспитания как процесс влияния педагогов извне переплетается здесь с процессом внутреннего самовоспитания, организация – с самоорганизацией, управление – с самоуправлением и саморегуляцией. При этом продуктивность процессов, субъектом которых являются сами дети и объединяющие их коллективы, обусловлена характером процессов, реализуемых взрослыми, хотя они и не являются прямым следствием последних. К сожалению, мы нередко забываем о сложности взаимосвязей между этими процессами и рассматриваем их либо как независимые друг от друга, либо как прямое следствие один другого (самовоспитание, например, рассматриваем порой как прямое следствие педагогических воздействий взрослых).

Воспитательная система предполагает и совершенствование действий взрослых в сфере воспитания, и оптимизацию тех воспитательных процессов, субъектами которых являются сами дети. Естественно, что при этом необходимо учитывать те связи, которые существуют между этими процессами, ибо по сути дела они два взаимосвязанных аспекта одного и того же процесса. К сожалению, эти связи пока что недостаточно

охарактеризованы в педагогической науке. Есть только отдельные работы, в которых характеризуются: роль педагогического коллектива в качестве эталона социальных норм, принимаемых ученическим коллективом (Ф.Ф.Брюховецкий); возможности педагогического управления процессом самоутверждения школьников в коллективе (И.А.Карпюк); управление процессом формирования их самооценки, процессом самовоспитания их в коллективе (В.Эфферт) и другие. В силу же недостаточной изученности как процессов, происходящих в детских коллективах, так и процессов, происходящих во внутреннем мире отдельных детей, крен в характеристике воспитательного процесса, как правило, делается на тот его аспект, который связан непосредственно с деятельностью педагогов без учета того, как эта деятельность влияет на внутренние процессы, происходящие в детской среде и во многом определяющие эффективность целенаправленного воспитательного процесса как целостного.

Могут существовать различные подходы к вычленению основных компонентов воспитательной системы школы и ее анализу, ибо она, как и всякая социальная система, полиструктурна. Мы воспользуемся методом аналогии, поскольку он дает возможность, отталкиваясь от общего, что свойственно обоим объектам (и рассматриваемому, и его аналогу), уловить то особенное, что свойственно изучаемому объекту.

По отношению к школьной воспитательной системе наиболее продуктивной, на наш взгляд, является аналогия с производством.

Действительно, логика школьного воспитания и логика производства не так уж далеки друг от друга. Школе, как и производству, общество дает определенный заказ. В ней, как и на производстве, предполагается наличие некоторой материальной базы, соответствующей специфике тех задач, которые стоят перед нею. На реализацию этих задач направлен воспитательный процесс – аналог производственного процесса. Основа его – воспитательная деятельность педагогов, связанная с планированием предполагаемого ими результата и способов его достижения, с

моделированием этих способов, реализацией разработанных планов и моделей, управлением деятельностью и поведением людей, реализующих эти планы. При этом управленческая деятельность педагогов, как и производителей, осуществляется на основе информационных потоков, характеризующих состояние системы и эффективность ее функционирования.

Есть и другие сходства между школой и производством, но в то же время есть весьма принципиальная разница. В школе и исходный материал, и конечная «продукция», и один из основных инструментов воспитания – дети. В работе с ними не могут планироваться «допуски», процент брака, «продукция второго сорта». Каждый ребенок ценен как индивидуальность, и в воспитании его недопустима никакая нивелировка. При этом каждый ребенок – не только объект и результат педагогических воздействий взрослых, но и субъект собственного развития, ибо ему свойственны процессы самовыражения и самоутверждения, самовоспитания и самообразования, саморегулировки поведения. Объединяющие детей общности (коллективы, группы) в силу свойственных им внутренних процессов самоорганизации, саморегуляции и самоуправления оказывают самое непосредственное влияние на школьников, на процесс их воспитания. Естественно, что это обстоятельство прямо или косвенно отражается на всех компонентах школьной воспитательной системы: на ее целях и задачах, материальной базе, воспитательном процессе и т.д.

Кратко охарактеризуем с позиций поставленной проблемы основные компоненты школьной воспитательной системы, исходя из принятой аналогии.

Задачи и содержание школьного воспитания. Это основополагающий концептуальный блок школьной воспитательной системы. Основные его элементы определяются для школ извне на уровне государственной воспитательной системы (через общие цели и принципы воспитания, обязательные для каждой отдельной школы как государственного учебно-

воспитательного учреждения). Конкретизация общей цели воспитания находит свое выражение в задачах, определяющих содержание работы конкретной школы. Эти задачи, однако, нельзя считать независимыми друг от друга. Реализация каждой из них связана с приобщением школьников к определенному уровню общественной культуры (материальной, интеллектуальной, нравственной, эстетической, физической), с развитием творческой индивидуальности каждого ребенка, выявлением его задатков и созданием условий для его развития. Эти задачи обусловлены, с одной стороны, особенностями общественного бытия, требования которого к уровню развития личности неуклонно повышаются, а с другой – потребностями самой личности в саморазвитии и самореализации. Они-то и определяют содержание воспитания применительно к каждой возрастной ступени.

Комплексный (системный) подход в воспитании предусматривает реализацию относительно самостоятельных задач во взаимосвязи: необходимо, чтобы, приобретая в процессе целенаправленного воспитания знания, умения и навыки в различных сферах общественной культуры, каждый ребенок формировался как личность, гуманистически направленная, чуткая и внимательная к другим людям, чтобы развивалась творческая индивидуальность ребенка в процессе самореализации его творческих способностей и задатков в общественно полезной деятельности.

Субъект воспитания. В школе, как и на производстве, огромную роль играет человеческий фактор, выступающий в роли субъекта труда. Специфика объекта воспитания и характер воспитательных задач определяют структуру субъекта воспитания и его роль в воспитательном процессе школы. В настоящее время эта структура является достаточно сложной и имеет тенденцию к дальнейшему усложнению. В нее входят: учителя, объединенные в педагогический коллектив школы, непосредственно участвующий в воспитательном процессе и управляющий им с помощью различного рода воздействий; функционирующие в рамках школы

общешкольный и первичные ученические коллективы, влияющие на процесс развития своих членов и целенаправленно используемые педагогами в качестве инструментов воспитания; каждый отдельный ребенок, не только являющийся субъектом собственного развития, но и влияющий как на коллектив сверстников, так и на педагогов, и на воспитательные акции.

Материальная база воспитания. Наличие минимальной материальной базы – одно из условий функционирования школы как воспитательной системы. Вместе с тем, материальная база – не только условие, но и важнейший компонент системы, обуславливающий ее эффективность.

Материальная база воспитания одновременно и уже, и шире по сравнению с материальной базой школы. Материальная база школы – это здания, классные помещения, парты, минимум наглядных пособий. Частично этот арсенал используется и для достижения целей воспитания. Вместе с тем материальная база воспитания превосходит материальную базу школы в том отношении, что в воспитательном процессе используются благоприятные возможности ближайшего окружения – внешкольных объектов, учреждений культуры, шефствующего производственного предприятия и др. Однако в силу того, что функционирование школы и окружающих ее учреждений строится на различных логических основаниях, материальная база воспитания той или иной школы, как правило, не является системным образованием. Превращению ее в системное образование, к которому уместно применение комплексного подхода, мешают не только материальные трудности, но и неразработанность самой модели оптимальной материальной базы воспитания.

При разработке оптимальных моделей (с учетом типа школы и особенностей окружающей ее среды) материальной базы воспитания необходимо учитывать, что эффективность воспитательного процесса зависит не только от поражающих воображение помещений и самых современных технических средств, но и от активного участия самих педагогов и школьников в создании, совершенствовании и рациональном

использовании такой базы, от стремления детей приобретать разносторонние знания, умения и навыки, от удовлетворения и развития индивидуальных интересов и творческих задатков учащихся.

Воспитательный процесс. Основой воспитательного процесса является совместная деятельность воспитателей и детей по реализации стоящих перед школой задач. Таким образом, воспитательный процесс отличается от аналогичного производственного тем, что он включает деятельность тех, кто его организует, и тех, на кого он направлен (детей и объединяющие их общности). В воспитательном процессе определяющей является деятельность педагогов. Будучи аналогом производственной деятельности на предприятии, воспитательная деятельность педагогов принципиально отличается многофункциональностью.

Воспитывая детей в школе, в довольно специфической обстановке, где основной труд – учение, а возможности свободного общения ограничены, где существует множество фиксированных и нефиксированных правил поведения, мы ни на минуту не должны забывать о том, что целью является также подготовка учащихся к самостоятельной жизни в обществе. Решать эту задачу школа должна в активном взаимодействии с окружающей средой. Направления такого взаимодействия определяются самой природой школы как государственного учебно-воспитательного учреждения.

Эффективность воспитательного процесса непосредственно зависит и от способов его организации. Именно в организации самого процесса кроются наибольшие возможности его совершенствования, ибо от этого зависят: оптимальное использование материальной базы, которой располагает школа, возможностей окружающей школу среды; действенность используемых стимулов, развитие инициативы и активности школьников.

Управление. Организация воспитательного процесса, его регулировка и корректировка – одна из важнейших функций педагогического управления. В ее реализации особенно уместно и целесообразно использование комплексного подхода.

Дискретный и неоднородный по своему характеру процесс педагогических воздействий извне должен (по идее) стимулировать непрерывный и по возможности равномерный процесс социального развития школьников, усвоения ими определенных культурных ценностей, формирования социально ценных качеств. Действительно, ведь ребенок «перерабатывает» все то, что он видит, слышит, ощущает, не только в моменты непосредственного восприятия, но и позднее, когда готовит уроки, размышляет об увиденном или услышанном, приходит к тем или иным выводам в спорах со сверстниками.

Управлять этим процессом так же, как, например, процессом воздействия на школьников, невозможно. Здесь общая идея сводится к тому, что целенаправленный, организованный школой процесс воспитания, дискретный по своему характеру, должен стимулировать непрерывный внутренний процесс воспитания личности (причем в заданном направлении), приобщения ее к социальным ценностям общества, формирования у нее социально ценных качеств.

Анализ воспитательного процесса, организуемого в условиях современных передовых школ и опыта крупнейших педагогов прошлого, дает основание вычленить в качестве системообразующих следующие формы организации воспитательного процесса: комплекс воспитательных воздействий, воспитательный центр, воспитывающая ситуация.

Остановимся коротко на каждом из них.

Воспитательные комплексы. Наиболее распространенная форма интеграции воспитательных воздействий – те ключевые дела, которые по замыслу руководителей и педагогических коллективов школ являются опорными мероприятиями общешкольного плана. Комплексы воспитательных воздействий – это яркие по своей общественной значимости и эмоциональному звучанию события школьной жизни, воздействующие на сознание и чувства детей, надолго остающиеся в их памяти.

Можно, но не всегда нужно проводить каждое школьное мероприятие

как комплекс воспитательных воздействий. Чтобы определить, в каком из запланированных мероприятий следует реализовать комплексный подход в организации воспитательного процесса, необходимо, в первую очередь, проанализировать условия (внешние и внутренние), в которых функционирует данная школа. Именно от того, какие из мероприятий организуются школой как комплексы воспитательных воздействий, зависят ее своеобразие и особенности системы воспитания, реализуемой ею.

В практике школ существует три типа комплексов воспитательных воздействий. Один из них связан с подведением итогов работы школ по отдельным показателям, второй – с проведением узловых мероприятий из цикла обязательной программы школы (ключевые дела школы), третий – с организацией всей жизнедеятельности школьников на коротком временном интервале в соответствии с разработанной при их же участии моделью (лагерный сбор).

Комплексов воспитательных воздействий не должно быть ни слишком мало (иначе жизнь детей будет «бледной», скучной), ни слишком много (иначе произойдет перенасыщение однотипными мероприятиями и утратится чувство новизны). Таким образом, не только содержание и форма организации комплексов, но и их количество, и время проведения могут стать объектом педагогического творчества.

Воспитательные центры. Если воспитательный комплекс – форма интеграции воспитательных воздействий во времени, то воспитательный центр – это способ концентрации их в пространстве. Создание воспитательного центра предполагает наличие не только определенной материальной базы (хорошо оборудованных кабинетов, школьной мастерской, спортивного комплекса и т.д.), но и соответствующей организации воспитательного процесса, наличие людей, способных организовать такой процесс. На базе воспитательных центров осуществляется различная по своему содержанию и воспитательным функциям деятельность школьников, связанная с приобщением их к

различным аспектам общественной культуры, ориентированная на индивидуальные интересы и творческие задатки детей.

В то же время воспитательные центры – база межвозрастных общений школьников. Это обстоятельство делает их незаменимыми факторами развития общешкольного коллектива, его поступательного движения вперед, ибо именно здесь, в непосредственном общении и совместной деятельности учащихся старших и младших классов осуществляется процесс передачи традиций от одного поколения школьников к другому.

Воспитательные центры, как правило, играют связующую роль между школой и окружающей средой. В организации их деятельности могут принимать участие представители общественности (шефы, родители). В качестве примера деятельности таких центров можно привести опыт Сахновской сельской школы (директор А.А. Захаренко). В школе функционирует несколько таких центров. Наиболее значимый из них – школьный краеведческий музей, расположенный в построенном силами учащихся, учителей и родителей двухэтажном здании, вмещающем сотни экспонатов. С музеем связана активная деятельность значительного количества учащихся средних и старших классов. Оранжерея, обсерватория, школьные мастерские – тоже воспитательные центры, ибо с ними связана воспитывающая деятельность учащихся. При этом воспитательные центры школы в Сахновке превратились в воспитательные центры села: зрелища в школьном дворе привлекают внимание жителей поселка; на строительстве нового здания школы работают члены семей учащихся; лекции в планетарии посещают жители села и т.д.

Воспитывающие ситуации. Эта форма интеграции воздействий может быть использована с целью изменения ценностных ориентаций коллектива, изменения статуса в нем отдельных первичных коллективов, групп или школьников, корректировки процессов общения, протекающих в детской среде, изменения поведения «трудного» подростка и т.д.

Обычно воспитывающие ситуации организуются педагогом

специально, чтобы дать возможность ребенку, группе или первичному коллективу в благоприятных условиях показать себя в глазах товарищей в наиболее выигрышном свете. Иногда это достигается с помощью персональных или групповых поручений, в выполнении которых заинтересован коллектив. Порой этого оказывается мало, и педагог вынужден вводить в жизнь коллектива тот или иной вид деятельности, организовывать специальное мероприятие, дающее простор для самовыражения и самоутверждения его подопечных. Вместе с тем важно и в жизни не пропустить естественно возникающие ситуации высокого эмоционального звучания и включать их в жизнь детского коллектива или, наоборот, в них детский коллектив. Конечно, все это требует глубокого проникновения в сферу педагогики отношений, требует серьезной психологической вооруженности и большого профессионального мастерства.

Интеграция воспитательных воздействий на детей с помощью воспитывающих ситуаций относится к методу параллельного действия (А.С. Макаренко). Моделирование и реализация воспитывающих ситуаций – сфера специальной деятельности педагогов. Дети же воспринимают подобного рода ситуации как обычные формы организации их жизнедеятельности, а не как специальные приемы воздействия на них.

Таким образом, подход к школе как к воспитательной системе может обеспечить интеграцию всех вышеперечисленных процессов, которые в настоящее время выявлены в практике школ, зафиксированы и охарактеризованы в сфере научного знания. Естественно, что по мере накопления наших знаний о воспитательной системе и входящих в нее компонентах глубина теоретического осмысления вопроса, а вместе с тем и его практическая направленность будут возрастать.

Воспитательная система: сложившиеся представления и новое в их развитии*

Воспитательная система – важнейший фактор целенаправленного воспитания, результат творческой деятельности воспитателей – профессиональных педагогов и общественников. Воспитательная система – феномен реальной действительности. Она включает те цели, ради которых создается; совместную деятельность воспитателей и воспитуемых, обеспечивающую реализацию этих целей; самих людей как субъектов этой деятельности; освоенную ими среду; отношения, развивающиеся между ними; ценностные ориентации и нравственные стороны, определяющие духовное единство и характер их поведения. Воспитательная система – явление многоуровневое. Это может быть воспитательная система отдельного учебно-воспитательного учреждения, микрорайона или района, поселка, города, региона.

Между ними существует определенная иерархия. Так, при наличии организационно оформленной воспитательной системы микрорайона, города, области воспитательные системы отдельных учреждений органично включаются в ее структуру. Вместе с тем одноуровневые системы не идентичны. Каждая из них несет в себе общее, свойственное системам того же уровня, особенное, характерное для систем определенного уровня, и

* Впервые опубликовано в виде статьи в сб.: Воспитательная система учебного заведения: Материалы Всесоюзной научно-методической конференции, г. Николаев, июль 1991г. – М., 1992.

единичное, отражающее творческий почерк их создателей.

Общее, особенное и единичное в реальной действительности выступают в рамках конкретной целостной системы, имеющей качественную характеристику. Практически в жизни не существует двух идентичных воспитательных систем одного уровня: каждая отличается от других какими-то своими особыми свойствами. Вместе с тем системы одного и того же уровня нередко настолько похожи друг на друга, что могут быть отнесены за счет своего качественного своеобразия к одному типу.

Так, в литературе можно встретить понятие воспитательной системы коммунарского типа; такие коллективы живут «по законам коммуны». Существует понятие традиционной воспитательной системы, т.е. системы, основными факторами развития которой являются давно сложившиеся традиции, передаваемые из поколения в поколение. Встречаются, и не так уж редко, воспитательные системы семейного типа (они характерны, как правило, для малокомплектных сельских школ), где главным воспитывающим фактором являются отношения семейного характера, которые возникают между педагогами и детьми в их повседневном общении, в совместной деятельности, во взаимодействии со средой.

В настоящее время получают развитие воспитательные системы профильного типа. Это системы ПТУ, колледжей, лицеев, вузов. Имея много общего со сложившимися в прошлые годы в массовой школе системами, они отличаются от них и по целям, и по характеру деятельности, и по тем отношениям, которые объединяют в них детей и взрослых, и по их ценностным ориентациям. То, что в такого рода школы, по идее, приходят дети с установившимися в той или иной области интересами, дает основания развивать складывающиеся в них системы, направленные на развитие этих интересов, адекватных профилю школы, закладывать в систему совместной работы деятельность, соответствующую этим целям, в качестве системообразующей, культивировать те связи с окружающей средой, которые им адекватны.

Особого рода воспитательные системы складываются в получивших довольно широкое распространение школах-комплексах, школах, оснащенных компьютерами, ПТУ. Им присущ двойственный характер системообразующей деятельности: сочетание труда и творческой деятельности в сфере искусства, общение с компьютером и крен в сторону гуманитаризации учебно-воспитательного процесса, овладение рабочей специальностью и включение в клубную деятельность по интересам. Их развитие по принципу взаимодополняемости предотвращает однобокое развитие учащихся, возможные крены в их развитии в сторону как прагматизма, так и развлекательства.

Особого характера воспитательные системы начали в последнее время возникать в зонах стихийных бедствий страны. Для детей делается многое, чтобы вернуть их в нормальную жизнь, включить в привлекательную для них деятельность. Здесь исходными моделями чаще всего являлись воспитательные системы лучших школ страны. Оказалось, они далеко не всегда срабатывают, ибо эмоциональная сфера таких детей оказывается глубоко травмированной, и важнейшей функцией воспитательной системы такой школы становится функция реабилитационная. В центре ее внимания – отношения, специально конструируемые и создаваемые, направленные на восстановление травмированной психики ребят.

Опыт развития воспитательной системы чрезвычайно разнообразен, тем более разнообразен, что в ряд с ним сейчас может быть поставлен и исторически сложившийся в нашей стране опыт создания авторских систем учебных заведений (лицеев, гимназий, коммерческих училищ), и опыт зарубежный. Значительно менее распространенным является опыт развития воспитательных систем, выходящих за рамки школы. Фактически он носит спорадический характер, и источниками его являются не только настоятельные потребности практики, но и усилия ученых и работников народного образования, пытающихся совершенствовать школьную практику за счет педагогизации среды. Местами рождения такого опыта в последние

годы стали Урал, Татарстан, Нижегородская, Кировская области. Здесь фактически мы имеем дело с экспериментом, осуществляемым в сфере социальной педагогики. Результаты этого эксперимента дают возможность поставить и решить ряд проблем в области теории воспитательных систем: так, было установлено, что воспитательные системы чрезвычайно вариативны, вследствие чего речь должна идти не столько об их типологии, сколько о принципах отбора эффективных для данных условий вариантов.

Расширены представления о субъекте воспитательной системы за счет введения таких понятий как «коллектив воспитателей», коллектив как «дифференцированное единство разнотипных коллективов», «воспитательный коллектив», «воспитательная деятельность». Уточнены представления о характере взаимодействия воспитательной системы с окружающей ее средой за счет введения понятий «среды коллектива» и «средового подхода» (Ю.С. Мануйлов). Выявлены три основных варианта такого взаимодействия: компенсирующий (школа компенсирует недостатки среды); ориентированный на среду (школа развивает свою воспитательную систему, максимально используя возможности среды); партнерский (организованная среда и школа в равной мере используют свой воспитательный потенциал в становлении и развитии воспитательной системы).

Изучение реально существующего опыта взаимодействия школ и органов народного образования позволило выявить функции последних в развитии воспитательной системы (Л.А. Цыганова). Эти функции связаны с формированием у учительства системного мышления, с ознакомлением его с лучшим опытом системообразования, с навыками анализа собственного опыта, со стимулированием творческой деятельности педагогов в этом направлении.

Воспитательная система – понятие, тесно связанное с такими ранее вошедшими в педагогику понятиями как система воспитательной работы, дидактическая система. Однако существующие между ними связи отнюдь не

приводят к идентификации этих понятий. Система воспитательной работы – система взаимосвязанных мероприятий, в своей совокупности адекватных поставленной цели. В лучшем случае это та подсистема в общей воспитательной системе, которая охватывает блок деятельности. В худшем – это набор мероприятий, проводимых «для галочки» под влиянием управляющих воздействий извне. При многообразии целей и стремлении обеспечить их реализацию через набор мероприятий педагоги идут либо на их сокращение («Мы работаем по проблемам эстетического воспитания»), либо на введение «особого приема», «волшебной палочки», якобы обеспечивающей решение самых сложных педагогических задач. «Погружение», «уплотненный опрос», «день самоуправления», «опорные сигналы» – все это приемы, имеющие право на существование в контексте целостной воспитательной системы. Их же порой пытаются использовать в качестве справедливо раскритикованного А.С.Макаренко уединенного средства. Не оправдавшая себя педагогика «волшебной палочки», по сути дела, и привела к рождению и распространению неизмеримо более трудоемкой «воспитательной системы» как результата системного подхода в сфере воспитания.

В педагогике давно уже получило признание понятие «дидактическая система». Каково его соотношение с воспитательной системой? Как правило, дидактическую систему школы характеризуют через цели в сфере образования, содержание образования, методы и формы его организации. Естественно, что в процессе образования реализуются и воспитательные цели под влиянием содержания усваиваемого материала, форм и методов включения школьников в познавательный процесс. Другими словами, дидактическая система, если ее рассматривать с позиций воспитания, является подсистемой воспитательной системы. Однако в ряде случаев обе эти системы могут и совпадать (в профильных школах нового типа с познавательной деятельностью в качестве системообразующей или в традиционно сложившихся школах с креном в образовательную

деятельность).

Различаются ли понятия воспитательной и педагогической систем? Да, различаются. И прежде всего тем, что воспитательная система – система социально-педагогическая, что она влияет на школьников не только как педагогический фактор – через учителей, уроки, учебники, домашние задания, классные часы, но и как фактор социальный – через свою включенность в окружающую среду, через те отношения, которые складываются между детьми, педагогами, шефами, через психологический климат, свойственный данному конкретному заведению. Педагогическая же система – более узкое понятие, чем воспитательная система. Она – костяк воспитательной системы, ее скелет. В педагогической литературе существует тенденция к идентификации дидактической и педагогической систем, к сведению одной к другой, к рассмотрению дидактической системы как разновидности педагогической. Это правомерно до тех пор, пока дидактическая система не охватывает средства массовой информации, являющиеся мощным источником знаний для современного подрастающего поколения. Но как только средства массовой информации будут включены в качестве субъекта в дидактическую систему каждой школы, соотношение педагогической и дидактической систем уже нельзя будет считать столь простым.

Любая воспитательная система – явление развивающееся. Под влиянием управляющих воздействий и внутренних саморегуляционных процессов она проходит этапы становления, организационного оформления, функционирования в оптимальном режиме, обновления, перестройки. Процессы обновления и перестройки воспитательной системы связаны с изменениями, происходящими, прежде всего, в блоке целей. Они влекут изменения в структуре и организации деятельности, влияют на характер отношений, приводят к формированию новых ценностных ориентаций и нравственных норм. Изменения в воспитательной системе зависят от процессов и явлений, происходящих в окружающей ее среде. Да и те

явления, которые возникают в рамках субъекта воспитания, влияют на другие компоненты системы, на систему в целом. Система развивается, преодолевая противоречия между входящими в нее компонентами, между традициями и новациями, между воспитателями и воспитанниками.

Являясь объектом все увеличивающегося количества исследований, воспитательная система учебного заведения (школы прежде всего) как педагогическое понятие обростает, словно снежный ком, предложениями, выводами, проблемами. Давать ее развернутую характеристику становится все более сложно. Несмотря на эти сложности, возникает все большая необходимость подводить время от времени итоги ведущихся в этой области исследований, чтобы уточнить общее видение проблемы. Без этого можно уйти в сторону от главной магистрали исследовательского поиска, принять желаемое за действительное, не заметить новых перспективных тенденций и возможностей. За пятилетний срок исследовательского поиска в этом направлении дважды подводились итоги во всесоюзном масштабе.

Так, в Риге в ноябре 1989 года собрались педагоги-исследователи и педагоги-практики, вузовские работники и школьные учителя для того, чтобы очертить контуры приобретающей все большую актуальность проблемы и наметить основные направления исследовательского поиска, связанного с ее решением. На конференции было рассмотрено и уточнено само понятие воспитательной системы школы, выявлены возможности общего, особенного и единичного в процессе системообразования, рассмотрены роль и функции воспитательного коллектива в этом процессе, охарактеризовано общение детей и взрослых в качестве существенного фактора системообразования.

Была высказана и получила поддержку идея необходимости управлять процессом создания и развития воспитательной системы школы. Все эти и ряд других идей нашли отражение в сборнике, изданном Рижским

университетом*.

В июне 1991 года такой аналитический обзор исследований, ведущихся в сфере системосозидания, повторился в г. Николаеве. Что же дал этот обзор? К чему новому он ведет исследовательский корпус?

Наибольшим достижением, очевидно, является та характеристика процесса развития воспитательной системы школы, которую дал А.М. Сидоркин. Ему удалось на основе анализа опыта конкретных школ вскрыть общие закономерности процесса развития воспитательной системы школы, выявить и охарактеризовать те закономерности, которые надо учитывать при управлении этим процессом. Дальнейшие исследования в этой области, по сути дела, невозможны без учета вскрытых закономерностей.

Новым в ведущихся исследованиях воспитательных систем является выделенный В.А. Караковским фактор «общинности». Идея общинности не чужда русской педагогической мысли. Прослеживается она и в практике школ США, воплощающих идеи Л.Кольберга о «справедливых сообществах». Так называемая система коммунального типа, получившая наиболее яркое воплощение в школе В.А. Караковского и его последователей, по сути дела, система общинного типа. И если мы пока еще не готовы к восприятию понятия «школы-общины», то мы явно стоим на пути к такому пониманию.

Рождается в опыте и такое новое понятие как «воспитательная система колледжа» – такая система, которая охватывает школу и органично включающий ее вуз. В опыте 76-го колледжа Риги его система – своеобразный симбиоз школы и Политехнического университета, система политехнического колледжа при вузе. Аналогом этого феномена является, видимо, сельская школа 60-х годов с ученической бригадой, входящей в структуру как школы, так и совхоза. Очевидно, возможно создание воспитательной системы такого же рода при промышленном предприятии,

* Воспитательная система учебного заведения как объект педагогического управления. Ч.1. – 23-25 ноября 1989г. – Рига.

КБ, НИИ. Все это воспитательные системы профильных школ, органично включенных в сферу производства того или иного профиля.

Безусловным свидетельством расширения сферы исследовательского поля в области системоведения является выход его за рамки школы. Воспитательные системы профтехучилища, вуза, техникума не получили еще четких теоретических характеристик, но попытки проанализировать рождающийся в практике опыт создания таких систем уже имеются. И отраднo, что он не ограничен рамками только педвузов. Так, Политехнический институт Красноярска вносит немалую лепту в определение самого понятия «воспитательная система вуза». Что же касается ПТУ, то, по-видимому, рождающийся на местах опыт предполагает возникновение такого исследовательского центра, который смог бы его обобщить.

Опыт системообразования в условиях малокомплектных школ привел в Яранском районе Кировской области к рождению так называемых «содружеств», интегрирующих воспитательные системы нескольких близлежащих школ с целью создания эффективной воспитательной системы в условиях дефицита общения. Попытки интегрировать воздействия сельских школ в сфере воспитания в прошлом были. Но, как правило, они были «попытками извне». Здесь же «содружество» – реализация внутренних потребностей школ.

Новое мы ищем и в сфере управления процессом развития воспитательных систем (пока, к сожалению, только школьных). Получил права гражданства термин «управление извне». Исследования нижегородских педагогов (Л.А. Цыгановой и др.) дают возможность раскрыть это понятие. В итоге мы имеем возможность охарактеризовать управление становлением и развитием воспитательных систем как трехаспектное управление: «внутреннее», со стороны руководства школы (охарактеризовано В.А. Караковским), «саморазвитие» (охарактеризовано А.М. Сидоркиным) и «управление извне» (исследуется Л.А. Цыгановой).

Наряду с приростом знаний о воспитательной системе как целостном феномене наблюдается и несомненный прирост знаний об отдельных ее компонентах, о процессах взаимодействия между ними.

Так, рассматривая деятельность как важнейший компонент любой воспитательной системы, мы, по существу, потеряли представление об истинной роли труда в ее становлении и развитии. От утверждения его всемогущества в качестве воспитательного средства мы очень легко перешли к рассмотрению труда лишь как экономической категории, которую именно в качестве таковой надо вводить в жизнь школ. Учитывая это, является чрезвычайно своевременным серьезное исследование А.Г. Пашкова о воспитательных функциях труда как компонента воспитательной системы.

Раскрывая сущность воспитательной системы, нельзя обходить роль функции межличностных и межгрупповых отношений в качестве важнейшего ее компонента. Ведь как бы мы ни уповали на деятельностный подход в воспитании (в противовес вербальному), он мало что дает, если та деятельность, в которую мы включаем детей, не ведет к развитию отношений, благоприятных для личностного развития самих воспитуемых – отношений гуманистических, эмоционально насыщенных. Эти вопросы на конференции были подняты психологом – академиком А.А. Бодалевым. Предстоит же отвечать на них нам, педагогам. И отнюдь не только теоретикам, но и практикам. Здесь, как и в организации деятельности ребят, требуется педагогическое творчество в изобретении, реализации и анализе воспитывающих ситуаций, обеспечивающих корректировку складывающихся в деятельности отношений.

На конференции и в ее проблемных группах был поднят целый ряд и менее глобальных вопросов, поставлено несколько важных проблем в области становления и реализации школьных воспитательных систем. [...] В Николаеве, как и в 1989 году в Риге, помимо выступлений теоретиков, предметом обсуждений был и конкретный практический опыт. Но если в Риге это был, как правило, уникальный опыт отдельных школ, дающий

представление о многообразии разновидностей воспитательных систем, то в Николаеве речь шла, главным образом, не столько о сложившемся индивидуальном опыте отдельных школ, сколько о результатах совместного творческого поиска педагогов целых территорий (г. Николаева, Нижегородской области, Кировской области и других), возглавляемого работниками органов народного образования. Другими словами, речь шла о воспитательных системах, сложившихся в результате «управления извне». Таким образом, в Николаеве по сравнению с Ригой были сделаны шаги вперед в проникновении в психолого-педагогическую сущность воспитательных систем и в выявлении условий эффективного управления ими как изнутри, так и извне.

В процессе же работы проблемных групп и круглых столов были выявлены и новые исследовательские задачи, требующие специального аналитического осмысления.

Так, возникла необходимость исследовать соотношение использования новаций и традиций в построении воспитательной системы школы (особенно в условиях национальной школы), рассмотреть роль личностного фактора в их развитии, средового подхода в построении школьных систем в условиях различных сред.

Возникла потребность и в рассмотрении более глобальных проблем, таких, как: особенности целеполагания в сфере воспитания, соотношение воспитания и социализации в современных условиях. Появилась и настоятельная необходимость в педагогическом осмыслении процессов самопознания, самосознания, самовыражения, самореализации личности в условиях школ со сложившимися воспитательными системами гуманистического типа.

Воспитательная система общинного типа как фактор гуманизации межличностных отношений*

1. Формирование гуманного человека – homo humanus – важнейшая задача современной практической педагогики: слишком много в мире накопилось жестокости, льется кровь, калечатся и умирают ни в чем не повинные люди. На решение этой задачи, очевидно, должны быть направлены усилия и семьи, и школы, и церкви, и самых разнообразных социальных институтов общества, так или иначе связанных с детством. Их общая цель, как и цель всего общества в целом, – создание единого социального пространства, приобщающего подрастающее поколение к выработанным веками общечеловеческим гуманистическим ценностям.

2. В современных условиях особую роль в формировании «человека гуманного» призвана сыграть массовая школа, охватывающая подавляющее большинство детей независимо от доходов и морального облика их родителей, от их вероисповедания и партийной принадлежности, ибо только в массовой школе могут быть созданы условия, благоприятные для включения всех обучающихся в ней детей в гуманные отношения со сверстниками, старшими и малышами, условия, компенсирующие недостаток гуманизма во многих семьях и в окружающей школу социальной среде.

* Впервые опубликовано в виде статьи в кн.: Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей. Международная научно-практическая конференция. Москва, 19-22 апреля 1993 г.: Тезисы докладов и выступлений. В 2-х ч. – Ч. I / Отв. ред. Л.И. Новикова – М., 1993.

3. К сожалению, далеко не в каждой школе (как у нас, так и за рубежом) существует гуманная атмосфера, побуждающая ребят к восприятию человека как высшей ценности, формирующая у них эмпатию, стремление к добротворчеству, чуткое, внимательное отношение к младшим, к родителям, к педагогам. Причин этому несколько.

Многие педагоги и особенно организаторы народного образования смотрят на школу как на учреждение преимущественно образовательное. Ее функция, считают они, – дать знания, сформировать навыки, развить творческое мышление, т.е. сформировать в ребенке человека думающего и созидającego. Что же касается нравственного воспитания вообще и воспитания гуманизма в частности, то эта задача, по их мнению, должна решаться усилиями родителей, церкви, социальных педагогов, а в школе – в рамках классов, их кураторами (наставниками, классными руководителями или освобожденными воспитателями). В тех же школах, где необходимость гуманистического воспитания осознана педагогическими коллективами, реализуется она главным образом за счет отдельных акций преимущественно вербального характера (бесед, собраний, дискуссий), влияющих на сознание, чувства ребят, но не дающих им опыта гуманного поведения.

Неуклонно расширяющаяся в рамках учебного процесса дифференциация детей по их одаренности, способностям ведет, как правило, к дисбалансу межличностных отношений, к их дегуманизации. Установка на единые требования в воспитании, положенная в основу деятельности многих школ, приводит зачастую к унификации процессов личностного развития различных детей, к нивелировке их как личностей, дегуманизации отношений между ними.

Акцент на идее свободного воспитания (уже имевший место в прошлом) также не дает сколько-нибудь положительных результатов в сфере формирования гуманизма: выдвинутые в качестве альтернативы педагогике требований идеи свободного воспитания ведут к дезинтеграции воспитательного процесса, к анархии в жизни ребят, что отнюдь не

способствует гуманизации их отношений (кто-то проявляет эту свободу за счет других, кто-то не может ее проявить в силу робости или повышенной требовательности к себе и т.д.).

4. Важнейшим условием целенаправленного формирования в школе личности ребенка как *homo quumanus* является создание в ней гуманистической воспитательной системы, системы, целью, объектом, субъектом и результатом формирования которой является личность ребенка, развивающегося не только как человек разумный, созидающий, играющий, общественный, но и как человек гуманный. Такая система – результат совместных усилий педагогов, школьников и их родителей.

Воспитательная система школы – это комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных блоков: целеполагания, деятельности и общения, интегрированного субъекта, отношений, лежащих в основе его интеграции и управления им. Развиваясь, она укрепляется за счет складывающихся традиций и вводимых в жизнь ребят новшеств, совершенствования образа и повышения качества их жизни, освоения окружающей школу среды.

Для того чтобы воспитательная система была гуманистической и порождала гуманные отношения между детьми и взрослыми, цели должны быть связаны с освоением общечеловеческих ценностей, деятельность – иметь характер коллективно организованного социального творчества, а освоенная среда – расширять сферу социально ценной деятельности.

5. В реальной педагогической деятельности функционируют школы с разными воспитательными системами гуманистического характера. Сейчас пока нет научно обоснованной типологии таких систем, хотя в литературе описаны системы разных типов, каждый из которых отражает особенности социального заказа, поставленного школе, состава учащихся и педагогов, творческие замыслы организаторов. Школы с различными воспитательными системами по-разному влияют на процесс формирования гуманистических отношений в школьном коллективе. Наиболее эффективными являются воспитательные системы общинного типа.

Не всякая гуманистическая система – непременно система общинного типа. Общиной она является тогда, когда:

педагоги, дети и их родители образуют общину (коллектив, содружество) взаимосвязанных в совместной деятельности и взаимозаинтересованных в ее результатах индивидов;

среди проектируемых и реализуемых целей преобладают цели, связанные с лучшим будущим общины, с укреплением ее внутренних и внешних связей, обеспечивающих это будущее;

отношения детей и взрослых в общине приближаются по своему характеру к отношениям, свойственным хорошей семье; и дети, и взрослые, идентифицируя себя с общиной, реализуют свое творческое «Я» в деятельности, полезной общине;

община, в свою очередь, заинтересована в творческом самовыражении своих членов, что учитывается при подборе коллективных творческих дел на перспективу.

б. Создание систем общинного типа возможно; об этом свидетельствует мировой опыт, с которым связаны имена Ривеса и Шульмана, Сороки-Росинского и Шацкого, Брюховецкого и Сухомлинского, Караковского и Захаренко, Кольберга и Френе, Глассера и Штайнера и др.

О наличии ее в той или иной современной массовой школе свидетельствуют: ориентировка не только взрослых, но и детей на общечеловеческие ценности в процессах целеполагания и реализации целей, опора на теорию воспитательного коллектива в формировании общности, объединяющей детей и взрослых; воплощение идей коммунарской методики в организации жизни детей, опора на игру как метод организации детской жизни; использование воспитывающих ситуаций в корректировке отношений детей, детей и взрослых; опора на амбивалентный подход в организации и совершенствовании воспитательного процесса; отсутствие «хронических неудачников» в ученическом коллективе.

Теория и практика школьных воспитательных систем*

Воспитание и воспитанность

Воспитание – как известно, категория не только педагогическая. Используется это понятие и в сфере других наук (в психологии, социологии, философии). Трактовка воспитания неоднозначна, хотя всюду оно рассматривается как целенаправленное влияние субъекта на объект. В педагогике таким объектом является подрастающее поколение, а субъектом – различные категории взрослых, специально для этого предназначенные. Раскрывается и трактуется категория воспитания далеко не однозначно даже в рамках одной науки (в данном случае педагогики), что во многом зависит от социального заказа общества, состояния детства, теоретической и методической вооруженности воспитателей, а также от тех традиций общества, которые сложились в этой сфере и во многом характеризуют облик как воспитателей, так и воспитуемых. В силу этого с течением времени меняется парадигма воспитания, т.е. совокупность тех идей и представлений о воспитании, которые более или менее целостно характеризуют как его настоящее, так и тенденции его дальнейшего развития.

Можно сказать, что парадигма воспитания в сфере как практического опыта, так и научного поиска, направляющего этот опыт, менялась за последнее время неоднократно.

Мы, ссылаясь то на К.Д.Ушинского, то на В.О.Ключевского, то на Н.К. Крупскую, то на А.С.Макаренко, рассматривали воспитание как

* Впервые опубликовано в виде глав в кн.: *В.А.Караковский, Л.И.Новикова, Н.Л. Селиванова. Воспитание? Воспитание...Воспитание!* Изд. 2-е – М., 2000.

категорию, особо значимую для педагогики отечественной. Обращение к ней породило такие понятия, как всестороннее развитие личности, воспитательная работа, воспитательное мероприятие, ученический коллектив, патриотическое, идейно-политическое, нравственное воспитание, воспитывающее обучение и т.д., но наиболее часто использовались такие понятия, как всестороннее развитие личности, нравственное воспитание и воспитательная работа.

Так было. Но с течением времени смысл этих понятий постепенно утрачивался. «Всестороннее развитие»: все стороны личности. А какие? Сколько сторон у личности? «Нравственное воспитание». А ведь через беседы, с помощью которых оно осуществлялось (да и сейчас осуществляется во время классных часов), истинно нравственным человека не сделаешь. «Воспитательная работа». Осуществляемая с помощью набора «мероприятий», какими бы распрекрасными они ни были и как бы регулярно ни проводились, чаще всего она давала эффект «галочки в отчете». И т.д.

Определенный этап в развитии теории и практики воспитания был связан с идеей системности в его организации и с опорой на коллектив в качестве системообразующего фактора. «Система воспитательной работы в школе», «воспитательный коллектив школы» в практике воспитания стали наиболее употребительными понятиями. Что же касается «личностного развития ребенка» под их влиянием, то параметры такого развития мы сводили к трем основным: социалистическая направленность, гуманизм и творческая индивидуальность. Фактически эти понятия оставались ключевыми до начала перестроечного периода, затронувшего и школу, и поставили под вопрос ее воспитательные функции.

Начало перестройки ознаменовалось тем, что понятие воспитания вообще исчезло из документов по народному образованию. Его заменило понятие «образование», включающее в качестве одного из компонентов и воспитание. В тех школах, где в силу традиций продолжали заниматься воспитанием, стали активно использовать идею «коллективных творческих

дел» (КТД). В некоторых из этих школ на КТД стали смотреть как на панацею от всех бед. Появилось множество методических разработок с описанием самых разнообразных творческих дел. Их читали, переписывали сценарии и по сценариям проводили сами дела в своих школах.

Однако люди, творчески работающие в сфере воспитания (как практики, так и ученые), используя и накопившийся позитивный опыт прошлого, и зарубежный опыт, и те идеи, которые родились в последние годы в сфере социального познания (синергетика, антропология, акмеология, герменевтика), фактически уже исходили из новой парадигмы воспитания, ключевыми словами которой стали «воспитательная система», «воспитательное пространство», «педагог-воспитатель», «педагогическая поддержка», «самостроительство». В настоящее время с учетом складывающихся новых воззрений и происходит развитие теории и практики воспитания. Процесс такого развития чрезвычайно противоречив. В нем соседствуют и старые, и новые подходы к самой категории воспитания. Часто они сосуществуют, а порой и противоречат друг другу. (Такие понятия, например, как «воспитательная система» и «система воспитательной работы» рассматриваются порой как синонимы.) Само же воспитание трактуется по-разному: то как часть образования, то как более широкое понятие, включающее и образование, и т.д. Самое же досадное заключается в том, что старые, отжившие категории подчас бездумно включаются в новую, едва только складывающуюся парадигму воспитания.

Попытаемся рассмотреть категорию воспитания с современных позиций и представить такую его концепцию, на основе которой можно было бы разрабатывать теорию, строить технологии, совершенствовать практику сегодняшнего дня.

Начнем с того, что под воспитанием мы понимали и понимаем управление (мягкое) процессом формирования и развития личности ребенка за счет создания благоприятных для этого процесса условий (Х.Й.Лийметс). Такие условия пытаются создать и семья, и школа, и общество, и различные

его институты. Если в первые годы жизни основным воспитателем ребенка является семья, то позже центр тяжести воспитания переносится в школу. При этом в наше время роль школы в целенаправленном воспитании особенно велика. Но сразу же возникает вопрос: а что в современных условиях школа может и должна дать ребенку как учреждение воспитывающее. И при каких условиях? Начнем с характеристики понятия «воспитанность», т.е. с того, что мы хотим получить в итоге и на что следует ориентироваться в ходе организации целенаправленного воспитания.

Как показывает опыт, в каждом отдельном случае семья, школа, внешкольное учреждение, детская организация стремятся к тому, чтобы не только образовывать детей, то есть дать им то или иное образование, но и к тому, чтобы в той или иной степени воспитать их, развить, то есть сделать их воспитанными. Естественно возникает вопрос: каковы же в наши дни основные параметры того, что мы называем воспитанностью. По-разному можно ответить на этот вопрос. По-разному на него и отвечают и родители, и педагоги разных школ, и ученые, работающие в этой области. Да, может быть, и не нужен он – единый стандартный набор тех свойств и качеств, на формирование которых должны быть направлены специальные усилия семьи, образовательных и воспитательных учреждений? Существовали и существуют различные «наборы» таких «свойств и качеств», рассчитанных на особенности контингента детей и подростков, тех задач, которые стоят перед данной школой. Тем не менее должны, по-видимому, существовать такие параметры воспитанности, ориентируясь на которые каждая современная школа могла бы строить собственную модель.

Основными такими параметрами личностного развития ребенка в настоящее время можно считать ориентацию его на общечеловеческие ценности, интеллигентность, креативность, адаптивность, чувство собственного достоинства, независимость в суждениях и ответственность в поступках, «самостроительство».

Почему именно эти свойства развивающегося человека мы предлагаем считать приоритетными в области воспитания в наше время? Почему именно они, на наш взгляд, призваны играть роль основных показателей воспитанности?

Общечеловеческие ценности – это то, на что надо ориентировать детей с самого раннего возраста. Ребенок – прежде всего житель планеты Земля, выходящий все более осознанно в космическое пространство. Он член мирового сообщества, гражданин своей страны, труженик, ученик своей школы, член своей семьи и сам будущий семьянин.

Вариант системы тех общечеловеческих ценностей, на которые следует ориентировать школьников, разработан (В.А.Караковский). Степень их освоения школьниками и может быть, на наш взгляд, важнейшим показателем их воспитанности.

Одним из показателей воспитанности человека (а в современных условиях особенно) является его интеллигентность. Интеллигентами не рождаются, этот процесс требует больших усилий как воспитателей, так и самой личности. Качество это сложное и многослойное, но выражается оно прежде всего в уважительном отношении к людям.

Значимой чертой личности ребенка является и его креативность («творческость»). Развивая у ребенка такие качества как исполнительность, ответственность за свои слова, свои поступки, свое дело, мы не должны забывать о том, что он – не автомат, не только исполнитель воли взрослых, но и фантазер, творец, создатель нового (пусть сначала нового только для себя самого и своих близких). У разных детей их творческое начало проявляется по-разному и прежде всего в процессе реализации их фантазий. Иногда эти попытки оказываются удачными, тогда ребенок чувствует себя творцом, иногда – нет, тогда он пробует себя в чем-то другом и в этом другом пытается достичь успеха, внося в него что-то свое, новое. Это творческое начало в ребенке надо угадать и помочь ему развить в себе, ибо оно может ввести его в мир будущей профессии или стать его хобби.

Важнейшим показателем воспитанности подрастающего человека (да и не только подрастающего) в наши дни является его адаптивность, способность приспосабливаться к окружающему миру, многообразному и изменчивому, к окружающей среде.

Адаптивность в той или иной мере свойственна любому подрастающему человеку. Но она не дана ему раз и навсегда. Способность к адаптации развивается под влиянием как взрослых, так и самих детей: через «погружение» детей в те или иные жизненные ситуации, через включение их в выбор тех или иных адаптационных стратегий, связанных с предстоящими в их жизни событиями (А.В.Мудрик).

Среди основных свойств развивающейся личности должны быть и независимость, свобода в суждениях, мнениях, свобода в поступках, но в сочетании с ответственностью за них. Ребенок с первых шагов жизни склонен к такой самостоятельности и пытается утвердить себя, свою независимость среди окружающих. Требуя от него послушания, мы нередко теряем чувство меры и лишаем его самостоятельности. Конечно, самостоятельный, свободный от бесчисленных запретов ребенок вовсе не должен превращаться в непослушного, свободного от каких бы то ни было норм и правил человеческого общежития. Свобода должна выступать в тандеме с ответственностью, и не только за себя, свои поступки, но и за коллектив, свою школу, свою малую родину.

Ответственность, таким образом, как черта личности также является показателем воспитанности.

Важнейшей характеристикой развивающейся личности, показателем ее воспитанности является ее «самость» – способность к самопознанию, самооценке, самопроектированию и самореализации.

Стать личностью и развиваться как личность можно не только под влиянием других (родителей, педагогов, сверстников), под влиянием внешних воздействий, но и в результате собственных целенаправленных усилий.

Мы привели характеристики личностных качеств, которые, на наш взгляд, должны лежать в основе целеполагания, на формирование которых должно быть направлено воспитание как процесс целенаправленный. Это общие контуры тех свойств, на формирование и развитие которых должно быть сориентировано воспитание.

При этом неизбежно возникает вопрос: почему же в число этих качеств, весьма важных для развивающегося в современных условиях человека, мы не включили, например, такие как национальное самосознание, предприимчивость, забота о ближнем, качества лидера и т.п. Нет их, с одной стороны, по той причине, что «нельзя объять необъятное», а с другой – потому, что некоторые из тех свойств и качеств, которые могут оказаться необходимыми современному человеку в его будущей взрослой жизни, нерационально культивировать с детства. Так, вряд ли целесообразно с малого возраста культивировать у детей предприимчивость. Повторяем: перечисленные нами важнейшие, на наш взгляд, показатели воспитанности личности отнюдь не являются показателями эффективности реального воспитательного процесса. Просто их надо иметь в виду, приступая к его организации.

Когда говорят о личности в контексте воспитательной школьной системы гуманистического типа, то подразумевают, как правило, личность школьника и рассматривают ее прежде всего в качестве цели функционирования такой системы, считая, что ради нее она и создается, что на развитие личностных качеств ребенка она должна быть направлена и в конечном счете должна обеспечивать развитие личности растущего человека. Это, казалось бы, бесспорное утверждение вызывает такие вопросы. Только ли как цель надо рассматривать личность в контексте воспитательной системы гуманистического типа? Только ли личность школьника играет существенную роль в становлении и развитии воспитательной системы школы?

В педагогике – на практике и в теории – мы встречаемся с

утверждениями типа: «В рамках воспитательной системы школы формируется как личность не только ученик, но и учитель»; «Личность ребенка должна выступать в воспитательном процессе школы в качестве субъекта воспитания»; «Ученик в воспитательном процессе школы, к сожалению, чаще всего выступает в качестве объекта педагогических воздействий». Значит, личность не только ученика, но и учителя находится под воздействием воспитательной системы школы, а ученик выступает в качестве не только ее цели, но и субъекта ее становления и развития. Разрозненные утверждения такого типа заставляют задуматься о роли и месте личности в воспитательной системе школы, но они, к сожалению, не дают ответа на поставленные вопросы. А ответить на них необходимо, ибо без таких ответов трудно судить о воспитательной системе школы как педагогической категории, трудно использовать возможности воспитательной системы в целенаправленном процессе воспитания.

Однако пока еще нет такой целостной работы, которая раскрывала бы роль и место личности ребенка в рамках системы. А коль скоро нет целостной концепции, трудно, если не сказать – невозможно, целенаправленно и эффективно использовать специально созданную с этой целью воспитательную систему. Мало ведь декларировать предназначение воспитательной системы школы для личностного развития детей, важно показать ее место в воспитательном процессе, возможности и механизмы влияния ее на личность с учетом своеобразия последствий.

Рассмотрим понятие личности в контексте воспитательной системы школы и ответим на поставленные вначале вопросы.

В самом общем виде наш ответ на первый из поставленных вопросов таков: да, ребенок – цель любой воспитательной системы гуманистического типа, иначе она не была бы гуманистической. Но это значит, что личность ребенка является и результатом ее функционирования, и показателем эффективности.

Сам же ребенок в рамках воспитательной системы реализует функции и объекта, и субъекта воспитания. Объекта потому, что целенаправленные воспитательные влияния педагогов на детей, реализуемые через личный пример и слово педагога, через включение детей в разные виды деятельности, организацию общения, корректировку их отношений, ставят ребенка в положение объекта педагогических влияний. Но ребенок – и субъект их, так как, во-первых, от него самого как личности во многом зависит эмоциональное восприятие этих влияний, реакция на них, сопротивление одним педагогическим воздействиям и принятие других. Во-вторых, он сам – источник влияния на других: сверстников и педагогов. В целом же процесс его личностного развития в рамках воспитательной системы школы и под ее воздействием зависит от меры и характера его субъектности в этом процессе.

Итак, ребенок – цель, объект и субъект воспитательной системы школы, ее результат и показатель эффективности. Таков, видимо, ответ на первый вопрос.

Вместе с тем утверждение, что личность школьника – цель воспитательной системы школы, не так уж бесспорно, хотя ни один педагог, ратующий за гуманистическую воспитательную систему, не будет возражать против того, что она создается и совершенствуется ради ребенка. На деле же в качестве цели нередко выступают мероприятия, ключевые дела, события, при хорошей организации которых якобы ребенок развивается как личность. Ссылаются при этом на деятельностный подход в воспитании, с помощью которого можно преодолеть все недостатки вербального воспитания.

В иных случаях (правда, значительно реже) в качестве цели выступают взаимоотношения детей и педагогов. Гуманизируя их, превращая в отношения сотрудничества, мы якобы создаем условия, необходимые (но достаточные ли?) для личностного развития школьников, условия, побуждающие их к саморазвитию.

Кто-то пытается рассматривать в качестве цели не саму личность, а реализуемые ею роли: хороший ученик, хороший семьянин, хороший труженик, хороший товарищ, хороший гражданин.

Все это, разумеется, надо: нужны интересные творческие дела, побуждающие детей к саморазвитию, нужны гуманистические отношения между педагогами и воспитанниками, нужны определенные модели поведения в рамках той или иной роли, реализуя которые школьники приобретали бы определенный социальный опыт как базу своего дальнейшего развития. Но цели ли это? Не превращаем ли мы средства и условия в цели?

Остается открытым вопрос: а как быть с педагогом? Ведь он тоже личность и обладает как личность не только общими чертами с другими педагогами-профессионалами, но и индивидуальностью, своим темпераментом, особенностями восприятия, ценностными ориентациями. Он что – тоже цель, объект, субъект, результат воспитательной системы и показатель ее продуктивности?

В значительной мере так оно, видимо, и есть.

Трудно себе представить, что в создании и развитии воспитательной системы школы в одинаковой мере активно участвует весь педагогический коллектив. Как правило, есть активное ядро единомышленников – авторов проекта создаваемой системы или сочувствующих им. Остальные могут оказаться равнодушными или даже противниками инноваций. Естественно, что в таком случае они превращаются в своеобразную «цель», ибо перед создателями системы возникает задача склонить их на свою сторону, включить в деятельность по созданию и развитию системы. Участвуя в управлении процессом развития воспитательной системы, педагоги, как и школьники, являются как субъектом, так и объектом этого процесса, хотя, конечно же, их «субъектность» и «объектность» несколько иные, чем у школьников. Результатом функционирования системы является изменившаяся личность педагога, вобравшая в себя ценности системы.

Естественно, что и показателем эффективности системы является тот воспитательный потенциал педагогов, который сложился в процессе предшествующего развития и является залогом успешности ее последующего развития. [...]

Воспитательная система школы: что это такое

В современном интенсивно меняющемся мире, хотим мы этого или нет, неуклонно проявляются две диалектически связанные тенденции – интеграция и дифференциация. В результате этого возникают разного рода противоречия. Распадаются, например, целостные образования; в то же время разрозненные явления, действия, процессы интегрируются в целостные, глобальные феномены, различного рода системы. Тенденции эти свойственны и педагогической действительности, и под воздействием их формируется и развивается современный человек и как индивидуальность, и как определенный тип личности. В педагогической действительности они проявляются как при целенаправленном воспитании, так и в стихийно протекающих процессах социализации. Отсутствие понимания подобных явлений приводит к тому зыбкому состоянию, которое в настоящее время характерно для педагогики.

Одним из феноменов современной педагогической действительности, порождаемых этим противоречием, и являются воспитательные системы, как декларируемые, так и реально существующие. Они становятся объектами пристального внимания ученых и практиков. Прежде всего, это авторские системы школ педагогов-новаторов.

Авторские системы – явление не столь уж частое. Во многих случаях в педагогической печати речь шла и сейчас еще идет не о них, а об административных системах, то есть системах, задаваемых сверху, создаваемых в массовом опыте на основе спущенных сверху директивных указаний (приказов, циркуляров, распоряжений, рекомендаций).

Там, где ставка делалась (да и ныне делается) на спускаемую сверху директиву, творческий поиск учителей чаще всего имеет спорадический

характер. Такого типа воспитательные системы, складывающиеся в разных условиях, часто оказываются весьма схожими и отличаются друг от друга лишь деталями. Когда же творческий поиск педагогов оказывается связанным не только с отдельными инновациями, но и с разработкой и реализацией целостной системы по своей творческой программе, нередко возникают противоречия между административными, заданными сверху указаниями и своей – творческой, пусть еще только рождающейся системой. Пытаясь преодолеть эти противоречия, школы нередко утрачивают самобытность, становятся «как все». Либо, пренебрегая канонами, идут собственным путем, создавая творческие, оригинальные системы, что удается далеко не всем и не всегда. И чаще всего бывает так, что новая система, развиваясь как синтез административной и творческой, оказывается носителем как общих для всех систем, так и своих особенных черт.

Любая воспитательная система является единством не только общего и особенного, но и единичного – того специфического, что свойственно конкретному учреждению с данным составом педагогов и школьников, присуще окружающей его среде. Когда же мы говорим о том общем, что присутствует в разных воспитательных системах, функционирующих к тому же в разных условиях, то мы, по сути дела, ведем речь не о реальной системе, а о самом понятии «воспитательная система», об ее исходной теоретической модели.

Это понятие в настоящее время становится все более распространенным, и есть все основания считать, что в ближайшие годы оно станет ключевым в нашей педагогике. Причин этому несколько. Одна из них заключается в том, что ставка значительной части практиков на «чудодейственное средство», на «волшебную палочку», будь то «опорные сигналы», «коммунарская методика», «дидактический театр», «педагогика сотрудничества», постепенно терпит поражение, как это уже было с «липецким уплотненным опросом», с «парным методом» и другими панацеями от всех педагогических зол. Не случайно А.С.Макаренко еще на

заре новой школы критиковал логику уединенного средства в организации учебно-воспитательного процесса. Не прием, не метод, не способ, какими бы заманчивыми они ни казались, а система является ключевым понятием в педагогике будущего.

Среди понятий – таких, как «педагогическая система», «дидактическая система», «система воспитательной работы», – воспитательная система занимает особое место. Это наиболее широкое понятие, которое включает три предыдущих в качестве своих компонентов. А значит, оно и должно стать в педагогике исходным для характеристики всего круга системных понятий, ибо, не познав общего, нельзя понять частное, не натываясь на непознанные общие закономерности.

Учитывая это, рассмотрим само понятие «воспитательная система» как особую педагогическую категорию, связанную с другими категориями, а также определим функции реально существующей воспитательной системы школы в решении педагогических задач, выявим закономерности ее становления и развития, пути и условия ее совершенствования.

Прежде всего возникает вопрос: «Что же такое воспитание?».

В педагогике есть несколько разных определений этой категории, но нет общепризнанного. В основу нашей концепции принято определение, данное Х.Й.Лийметсом, который рассматривал воспитание как целенаправленное управление процессом развития личности. Это определение существенно отличается от распространенного по сей день в педагогике определения воспитания как целенаправленной передачи социального опыта подрастающему поколению, из которого следует, что стержнем проектируемого и реализуемого педагогами воспитательного процесса является обучение – вооружение подрастающего поколения определенными знаниями, умениями и навыками.

Педагоги ставят детей в субъектную позицию, включают их в исследовательский поиск, учат применять полученные знания на практике. Организуя жизнь учащихся вне учебного процесса, они стремятся строить ее

на принципах самоуправления, нормы и образцы которого, как правило, задают взрослые. По этой схеме строятся системы, действенность которых обеспечивается сугубо педагогическими средствами. Это педагогические системы.

Если воспитание рассматривать как управление процессом развития личности через создание условий, благоприятных для этого, то воспитательная система выглядит иначе и не сводится к системе педагогической. С одной стороны, это – система психолого-педагогическая, с другой – социально-педагогическая, и влияет она на школьников не только как педагогический фактор (через учителей, уроки, учебники, домашние задания, классные часы), но и как фактор социальный (через включенность в окружающую среду, через те отношения, которые складываются между детьми, педагогами, родителями, шефами; через психологический климат в коллективе, позволяющий объединять детей и взрослых в рамках данного заведения). Педагогическая система, таким образом, – более узкое понятие, чем воспитательная система, но она костяк воспитательной системы, ее остов.

Под системой же воспитательной работы как правило понимают систему взаимосвязанных воспитательных мероприятий (дел, акций), приводящих к поставленной цели. В лучшем случае это подсистема в общей воспитательной системе школы, в худшем – набор мероприятий, проводимых «для галочки», нередко под давлением извне. При многообразии заданий сверху и стремлении обеспечить их выполнение педагоги идут либо на сокращение мероприятий, либо на введение «особых приемов», якобы обеспечивающих решение самых сложных задач. «Комплексный подход», «погружение», «уплотненный опрос», «день самоуправления», «опорные сигналы» – все это лишь приемы, имеющие право на существование, но в контексте такого более широкого понятия, как «воспитательная система».

В педагогике давно уже получило признание понятие «дидактическая система». Как правило, дидактическую систему школы характеризуют через

цели в сфере образования, содержание образования, процесс, методы и формы его организации. Естественно, что в процессе образования реализуются и воспитательные цели под влиянием содержания усваиваемого материала, форм и методов включения школьников в образовательный процесс. Другими словами, дидактическая система, если ее рассматривать с позиций воспитания, является подсистемой воспитательной системы. Таким образом, любое учебное заведение выполняет как обучающую, так и воспитательную функцию. Оно призвано вооружать подрастающее поколение определенной системой знаний, умений, навыков, приобщать его к культуре, готовить к самостоятельной общественно значимой деятельности, к продолжению образования. Но не менее важной является и воспитательная функция, связанная с формированием у школьников ценностного отношения к миру, культуре, окружающей среде, с осознанием себя в этом мире, с развитием своего «Я», с нахождением своего места среди других людей. Эта функция не может быть реализована только в процессе обучения. Развивающемуся человеку нужна игра, нужен труд, нужна творческая деятельность в сфере досуга, связанная с удовлетворением и развитием индивидуальных интересов.

Воспитательная система школы имеет сложную структуру. Ее компоненты: цели, выраженные в исходной концепции (то есть совокупности идей, для реализации которых она создается); деятельность, обеспечивающая реализацию целей; субъект деятельности, ее организующий и в ней участвующий; рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъект в некую общность; среда системы, освоенная субъектом, и управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы.

В самом общем виде в процессе создания и развития системы должен решаться ряд задач. Во-первых, это формирование у детей целостной картины мира – целостной и научно обоснованной. Дети многое узнают об окружающем их мире в семье, в детском саду, в школе, на улице, из теле- и

радиопередач, кинофильмов. В итоге у них формируется картина окружающего мира, но картина эта, как правило, мозаичная. Задача школы – дать возможность ребенку представить себе, почувствовать целостную картину мира. На реализацию этой задачи направлены и учебный процесс, и внеклассная работа. Вторая, не менее важная задача, – формирование гражданского самосознания, самосознания гражданина, ответственного за судьбу Родины. Третья задача – приобщение детей к общечеловеческим ценностям, формирование у них адекватного этим ценностям поведения. Четвертая – развитие у подрастающего человека креативности, творческого начала как черты личности. И пятая – формирование самосознания, осознания собственного «Я», помощь ребенку в самореализации.

Субъект гуманистической воспитательной системы – это не только педагоги, но и сами дети (в этом одно из главных ее отличий от системы авторитарной, где ребенок выступает преимущественно в качестве объекта воспитания). И педагоги, и дети (с учетом возраста, разумеется) конкретизируют стоящие перед школой цели, переводят их в ранг практических задач и осуществляют в процессе совместной деятельности. Важнейшим условием ее эффективности является объединение детей и взрослых в коллектив – ядро гуманистической воспитательной системы школы.

Создание и развитие системы и сплочение коллектива – два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса. Школьный коллектив при этом следует рассматривать как дифференцированное единство разных по своим функциям первичных объединений детей и взрослых (педагогов, родителей). Достижение такого единства – условие и результат развития воспитательной системы школы.

Не всякая совместная деятельность является системообразующей. Она должна быть творческой и лично значимой.

Деятельность и общение детей, детей и взрослых порождают сетку отношений, которые и в гуманистической системе могут принимать не всегда

гуманистический характер. Они-то в первую очередь и определяют воспитательный потенциал системы. Отношения – предмет особой заботы педагогов.

Любая гуманистическая воспитательная система – система открытая: в ее становлении, функционировании, развитии большую роль играет среда, и не только как влияющий фактор, но и как компонент самой системы (в той мере, в какой она освоена).

У нас в стране сложились различные воспитательные системы, привлекающие все большее внимание педагогов. Функционируют они в разных условиях: и в больших городах, и в сельской местности, и в зонах стихийного бедствия. Созданы они усилиями творчески работающих коллективов, возглавляемых педагогами-мастерами. Их опыт стал объектом пристального внимания со стороны многих педагогов-практиков, исследователей, органов народного образования. В настоящее время количество таких систем, играющих роль опытных образцов, растет. Опыт этот, ставший объектом анализа и размышлений, помогает решать проблему эффективности воспитания.

В настоящее время создание и совершенствование школьных воспитательных систем стало актуально и для наших зарубежных коллег. Опыт школ «со справедливыми сообществами», «школ без неудачников» привлекает все большее внимание педагогов (в том числе и наших). Вновь берутся на вооружение идеи Р.Штайнера, О.Кольберга, Г.Френе, У.Глассера, усиливается интерес к идеям С.Т.Шацкого, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, Ф.Ф.Брюховецкого, к опыту наших лучших современных школ (В.А.Караковского, А.А.Захаренко, Ю.В.Завельского).

Школьные воспитательные системы гуманистического типа возникают, развиваются, перестраиваются.

Важнейшим аспектом управления развивающейся системой являются укрепление ее структуры на каждом новом витке развития, создание действенных связей между компонентами. Цели должны воплощаться в

деятельности, деятельность – вести к определенному типу отношений и т.д. Создание, укрепление и корректировка связей между компонентами системы должны обеспечивать ее целостность.

Но главный критерий эффективности гуманистической воспитательной системы – развитие личности ребенка. Становятся условия развития личности более благоприятными или они ухудшаются – от ответа на этот вопрос зависит оценка правильности избранного пути. Опыт свидетельствует о существовании закономерности: не только авторитарно управляемое развитие воспитательной системы, но и ее «свободный дрейф» неизбежно приводят к ухудшению условий личностного развития детей, к потере человека как цели.

Управление воспитательной системой в силу этого отнюдь не сводится к регулировке ее становления и развития, так как воспитательная система любого уровня – не самоцель. Главное – личность развивающегося человека, включенного в эту систему. А это значит, что управлять надо и процессом взаимодействия системы и личности, процессом их взаимного влияния. Этот «личностный» аспект управления требует поиска путей оптимального включения личности (причем каждой – и ребенка, и педагога) в процессы целеполагания, совместной творческой деятельности, совершенствования межличностных и групповых отношений, возникающих в коллективе, создания ситуаций, побуждающих каждого (ребенка и взрослого) к рефлексии, самопознанию, самореализации.

Таким образом, управление любой воспитательной системой можно рассматривать как трехаспектный процесс: управление процессом ее развития как целостной системы, управление, нацеленное на создание и укрепление этой целостности, и управление корректирующее (весьма условное название), направленное на включение каждого ребенка и взрослого в систему коллективных дел и отношений в наиболее для него благоприятной позиции.

Эффективность подобного управления во многом зависит от

реализации таких сложившихся в педагогике подходов, как личностный, деятельностный, дифференцированный, средовой, а также от опоры на амбивалентный подход, пока еще не получивший определенного раскрытия. В его характеристике мы исходим из определения амбивалентности, данного А.С.Ахиезером. Под амбивалентностью он понимает «механизм единства исключающих друг друга полюсов дуальной оппозиции, механизм их взаимного изменения, взаимодополнения, взаимопроникновения»*. Мысль о необходимости использования амбивалентного подхода в управлении воспитательными системами только в последнее время начала осознаваться педагогами, хотя с некоторыми идеями такого подхода мы встречались у классиков и раньше (событийность и повседневность, эмоциональность и рассудочность, поощрение и наказание и др.). А.С.Макаренко, например, писал о мере любви и суровости по отношению к ребенку. Он утверждал, что ребенок, как растение, требует не только подкормки, но и обрезки, удаления колючек, засохших листьев. Требуется и то и другое.

Педагогика – наука о мере. И надо быть очень тонким педагогом, чтобы уловить эту меру, управляя процессом воспитания. И, видимо, задача педагогов – выявить ее, чтобы эффективно реализовать в процессе управления воспитательной системой.

Развитие воспитательной системы: закономерности, противоречия, этапы

Воспитательная система – не застывший, а постоянно развивающийся феномен. Появляются и исчезают различные идеи, представления, устойчивые способы взаимодействия, те или иные виды деятельности, организационные структуры; усложняется и упорядочивается жизнедеятельность коллектива или, наоборот, увеличивается дезорганизация – все эти явления характеризуют процесс развития воспитательной системы.

В ней мы обнаруживаем механизмы сохранения, воспроизводства

* А.С. Ахиезер. Россия: критика исторического опыта: Социокультурный словарь. – Ч.III. – М., 1991. – С.107.

сложившихся способов жизнедеятельности: традиции, санкции за нарушение принятого порядка, воспроизводство образцов поведения. Система стремится воспроизвести себя в прежнем виде, и тем не менее в ней происходят изменения.

Процесс развития воспитательной системы в значительной степени определяется тем, что она является самоорганизующейся системой. В результате педагогического управления и происходящих процессов самоорганизации складываются закономерности ее развития.

Прежде всего следует отметить, что существует множество путей развития воспитательной системы. Это определяется внутренними свойствами ее самой, особенно если речь идет о перестройке ранее функционировавшей воспитательной системы. Связь «школа – общество» отнюдь не однозначна: к счастью, далеко не все происходящее в школе определяется происходящим в обществе. Традиционный консерватизм школы спасает от катаклизмов не только саму школу, но в конечном итоге и общество. Особенно это ощущается сегодня в нашем обществе, с которым воспитательная система тысячей нитей связана через каждого воспитуемого. Она воспроизводит общественные идеи, предрассудки, оценки, способы поведения; она реагирует на вмешательства (положительные или отрицательные) вышестоящих органов, на стихийные влияния улицы; педагоги руководствуются в своей работе теми или иными, порой весьма различными научными теориями.

И.Пригожин, один из творцов синергетики и связанной с ней современной научной картины мира, считает взаимодействие системы и среды важнейшим фактором существования и развития этой системы. Однако это взаимодействие имеет избирательный характер. Так, в свое время педагоги школы Ф.Ф.Брюховецкого усвоили многие идеи А.С.Макаренки, но отвергли сталинскую идею «личности-винтика»; приняли нравственное содержание послевоенного восстановления, коллективного труда, но не приняли принудительности, отчужденности от результатов труда личности.

То же самое можно сказать и о других воспитательных системах – они взаимодействуют с обществом более или менее активно, но избирательно. Можно сказать, что всегда существовали своего рода школы «вопреки», чьи воспитательные системы строились на идеях, нередко входивших в противоречие с идеями, царящими в обществе. А поскольку у их творцов всегда имеется широкий спектр различных идей, образцов поведения, вариантов образа жизни, то и развитие воспитательных систем и в одинаковых условиях может пойти различными путями.

Итак, источники развития системы находятся не только и не столько вне системы, сколько внутри ее.

Поэтому изучение сегодняшнего состояния воспитательной системы, ее характеристик позволяет с достаточной долей вероятности определить, по какому пути пойдет ее развитие.

В развитии воспитательной системы можно выделить характеристики общего, особенного и единичного. Общим здесь будет то, что характерно для процесса развития любой социальной микросистемы. Особенное отличает воспитательную систему от других социальных систем того же уровня. Единичное характеризует специфику конкретной системы.

Общим для любых социальных систем является противоречие между хаосом и упорядоченностью в развитии. С одной стороны, развитие системы есть ее движение по направлению к целостности, к тотальности, к полной упорядоченности, а с другой – целостность есть смерть системы, остановка в ее развитии. Наблюдение за реальными воспитательными системами дает нам множество фактов, иллюстрирующих реальность данного противоречия. Ни одна воспитательная система не может существовать без определенной унификации, стандартизации поведения людей, без воспроизводства повторяющихся ситуаций, без единства действий и мысли ее субъектов. Вместе с тем по мере развития системы в различной форме (необязательно конфликтной) проявляется неудовлетворенность отдельных личностей тем, что необходимо подчиняться общему ходу жизни.

Объективно, независимо от желания того или иного человека, в системе складывается механизм отторжения того, что не вписывается в рамки принятого. *Можно, условно говоря, считать, что система хороша до тех пор, пока ее еще нет, то есть пока она является недостигнутой, перспективной целью, и она же становится недостаточно хорошей, когда складывается окончательно.* В воспитательной системе, которая находится в процессе становления, обычно хорошо себя чувствуют люди творческие, нестандартные, поскольку они ощущают себя в большей мере субъектами, нежели элементами системы. Однако по мере упорядочения системы остается все меньше пространства для неожиданных, непредсказуемых ситуаций, для спонтанных проявлений личности. Это же противоречие между хаосом и упорядоченностью можно выразить более узко, как противоречие между традициями и новациями.

Противоречие между хаосом и упорядоченностью (например, в формах противоречий между личностью и системой, между традициями и новациями, между деятельностью и отношениями), являющееся еще одной закономерностью, проявляется и разрешается в воспитательной системе иначе, чем в других социальных системах. Воспитательная система развивается быстрее, чем другие, и никогда не достигает особенно высоких степеней целостности. И это естественно: ведь в любом воспитательном учреждении, как и в обществе в целом, идет довольно быстрая смена поколений. При этом каждое должно ощущать себя субъектом развития системы, должно вносить в нее что-то свое, новое. Поэтому развитие воспитательной системы определяется не столько объективными, сколько субъективными факторами.

Этот противоречивый и многонаправленный. В нем бывают спады и подъемы и достаточно длительные периоды стабильности, для него характерны и регрессивные явления, когда система как бы движется вспять, теряет свои позитивные приобретения в деятельности, в отношениях, в творчестве. Этого не надо бояться, необходимо знать это и анализировать

причины и следствия явлений, происходящих в системе.

Естественно стремление педагогов, создающих или перестраивающих воспитательную систему, знать этапы, которые она проходит в своем развитии. Всякое деление на этапы достаточно условно, потому что на каждом этапе развития системы можно увидеть черты ее завтрашнего дня и, наоборот, отдельные явления прошлого. Знание основных характеристик этапов развития системы позволяет прогнозировать само развитие.

Первый этап развития воспитательной системы – этап становления. Он может совпадать и не совпадать с этапом становления самой школы.

Прежде всего остановимся на причинах, побуждающих строить школьные воспитательные системы. Естественно, что они достаточно многообразны, но можно выделить наиболее часто встречающиеся.

Первая из них – неудовлетворенность педагогов результатами своего труда; осознание того, что «волшебные палочки», в качестве которых выступают отдельные новые технологии, не могут коренным образом изменить учебно-воспитательный процесс; признание необходимости системного подхода.

Вторая причина связана с наличием оригинальной идеи у педагога или группы педагогов, под которую можно, по мнению авторов, подстроить школу, а в ней и воспитательную систему. Наличие такой идеи обычно приводит к созданию авторского проекта школы, воспитательной системы, который, к сожалению, нередко так и остается на бумаге. Вспомним хотя бы описания авторских школ (правильнее было бы говорить об авторских проектах, а не об авторских школах), публиковавшиеся в середине 80-х годов в «Учительской газете».

И наконец, в качестве третьей причины, побуждающей создавать воспитательную систему, можно назвать моду. По городам и деревням уже прошли многочисленные панорамы воспитательных систем, хотя далеко не всегда речь шла именно о воспитательных системах. С одной стороны, возникновение моды указывает на то, что идея создания воспитательной

системы плодотворна, уже «охватывает массы». С другой – бездумное тиражирование воспитательных систем может привести к дискредитации самой идеи.

Итак, представим характерные черты воспитательной системы на этапе становления.

Несмотря на то, что создание воспитательной системы начинается с целеполагания, цели на этом этапе все-таки носят достаточно аморфный характер, нередко представлены в виде пожеланий, формулируются через отрицание существующих целей: «не должно быть...», «нельзя, чтобы...», «не имеет смысла...», а не через конструктивные, конкретные предложения. Естественно, что на этом этапе нередко обнаруживается расхождение между замыслом и его реальным воплощением. Но это расхождение не всегда означает ошибочность, просчет в построении модели. Просто система пока не набрала силу, ее компоненты работают как бы порознь. Именно поэтому у некоторых педагогов приподнятое, оптимистическое настроение может смениться апатией, подавленностью.

Начинает оформляться системообразующая деятельность, которая может быть различного вида.

Общешкольный коллектив еще не сложился. В педагогической среде резко обозначаются лидеры, актив, группы, между которыми возникают ситуации напряжения, порой даже конфликты. Идет довольно болезненный процесс переоценки прошлого, пересмотра педагогических позиций. Некоторые педагоги не воспринимают новых идей, целей, другие хотят, но не умеют работать в новых условиях. Атмосфера исканий, острых дискуссий охватывает и ученическую среду. В ней довольно быстро выделяются те, кто тяготеет к коллективной деятельности и обладает организаторскими способностями; они начинают стягиваться в ядро будущего коллектива, берут на себя ответственность за жизнь школы. Этот факт не всегда вызывает у остальных учащихся положительную реакцию. Может наступить период разобщенности, однако это временная дисгармония на пути общей

гармонизации системы.

Естественно, что упорядоченность системы требует создания структуры деловых, функциональных отношений, но они только формируются; главенствуют эмоционально-психологические межличностные отношения как во взрослой, так и в детской среде.

Взаимодействие с окружающей средой у системы на этом этапе носит стихийный характер. Оно часто реактивно. Осознанного, целенаправленного освоения окружающей среды еще нет.

В целом система характеризуется недостаточной прочностью внутренних связей. Некоторые ее компоненты могут выступать автономно и обрабатываться отдельно

На этапе становления воспитательной системы необходимо уделить особое внимание следующему. Во-первых, формированию ее концепции как совокупности основных педагогических идей. Во-вторых, выделению системообразующей деятельности, которая отражала бы коллективные потребности и детей, и взрослых, была бы значима и престижна в их глазах, естественна для данной школы (например, для городских школ достаточно редко труд выступает как системообразующая деятельность), обеспечена материально-технической базой, кадрами (так, в гимназиях, лицеях познавательная деятельность чаще всего становится системообразующей, но профессиональная квалификация учителей бывает низкой и не может обеспечить главенствующее положение этой деятельности), предусматривала бы связи с другими видами деятельности. В-третьих, необходимо создание «опережающих ситуаций» (А.М.Сидоркин), моделирующих будущую систему в наиболее существенных моментах. В школе В.А. Караковского их роль сыграли первые коммунарские сборы, в школе Г.П.Поспеловой (Рига) многочисленные победы учеников на олимпиадах, успех деятельности научных обществ стали предметом коллективного переживания и послужили толчком для формирования образа школы будущего – политехнического

колледжа* .

Упорядоченность системы формируется через создание особых зон упорядоченности, прежде всего в режимных моментах жизни школы, и определенной цикличности жизни школы («ключевые дела»).

Необходимо и прогнозирование выходов на среду, пусть пока они и носят эпизодический характер.

Особое значение на этом этапе приобретает введение новаций в школьную жизнь, которые могут быть как стабилизирующим, так и дестабилизирующим фактором для создаваемой системы.

Управление воспитательной системой на этапе становления в основном осуществляется на организационно-педагогическом уровне, хотя безусловно присутствует и психологическая коррективка.

«Картина» воспитательной системы рисуется крупными мазками; пока еще ее авторам не до выписывания отдельных деталей.

Очевидно, что особое внимание следует уделить деятельности команды педагогов, по чьей инициативе строится воспитательная система, но важно также вовлечь всех педагогов в совместную деятельность. Каждый должен разделить и ответственность, и трудности, и успех, и радость от проделанной работы.

В общем психологическом настроении на этапе становления воспитательной системы преобладают ожидание, надежды.

После этапа становления следует *второй этап* – более или менее стабильного развития воспитательной системы, который обычно наступает через пять-шесть лет после начала ее создания. Основными задачами этого этапа являются отработка и закрепление достигнутого на первом этапе, создание базы для дальнейшего развития воспитательной системы через сохранение в ней зон неупорядоченности и получение внешнего признания воспитательной системы, что является источником ее развития.

* См.: Воспитательная система школы: Проблемы и поиски. – М., 1989.

Главное достижение: цели воспитательной системы сформулированы, внедрены в сознание педагогов, детей и их родителей.

Второй этап связан с отработкой содержания деятельности и структуры системы. На этом этапе окончательно утверждаются системообразующая деятельность, приоритетные направления функционирования системы. Деятельность усложняется, устанавливаются связи между различными ее видами. Интенсивно идут процессы коллективообразования в среде школьников и педагогов. Этот этап характеризуется бурным развитием общешкольного коллектива, развитием межвозрастного общения. В школе в рамках основного коллектива возникают различные временные коллективы, а также одновозрастные и межвозрастные объединения, что создает необходимость взаимодействия между ними в целях устойчивого, стабильного развития системы.

Сетка коллективов и отношений, охватывающих школьников, становится все многообразнее, и в связи с этим расширяются возможности самоутверждения через выбор, адекватных личностным притязаниям ролей. Коллективность на этой стадии выражается в усилении контактности, в желании детей больше времени проводить вместе.

Усложняется деятельность школьников в сфере самоуправления, развиваются инициатива и самодеятельность, создаются предпосылки для коллективного творчества. Идет ярко выраженный процесс массового воспитания через коллектив. Рождаются коллективные традиции. Возникает ориентированность деловых функциональных и эмоционально-психологических отношений как в детской, так и во взрослой среде.

Правда, повышенное внимание к доминирующим видам деятельности может привести к ослаблению интереса к повседневным, будничным делам; могут возникнуть и перегрузки детей и взрослых в сфере внеурочной работы. Конфликты на этапе стабильного развития воспитательной системы достаточно многообразны; основные из них связаны с опережающим развитием ученического коллектива, с преобладанием хаоса над порядком

(ухудшение дисциплины, отсутствие жесткого порядка, ослабление контроля), с возникновением неудовлетворенности результатами работа в команде создателей системы, скоростью продвижения по намеченному пути.

В силу этого особенно важны регуляционные процессы.

Взаимодействие системы с внешней средой в этот период складывается весьма сложно, особенно с молодежным окружением. Резкое возрастание интереса детей к внутришкольным делам приводит к ослаблению, а порой и разрушению уличных, дворовых компаний. Между улицей и школой начинается борьба за влияние на личность ученика.

Управление воспитательной системой происходит как на организационно-педагогическом, так и на психолого-педагогическом уровне. Отсюда потребность в социально-психологической службе.

Третий этап, завершающий. Система окончательно оформляется: каждый компонент занимает свое место, системные связи крепнут, жизнь школы упорядочивается, воспитательная система работает в заданном режиме. Усиливаются интеграционные процессы, они проникают в учебно-познавательную деятельность, органически связывая ее с воспитанием. Рамки урока становятся тесными, начинаются поиски более емких и гибких форм коллективного познания.

Школьный воспитательный коллектив переходит в новое качественное состояние: он все чаще выступает как единое целое, как содружество детей и взрослых, объединенных общей, глубоко осознаваемой целью, общей деятельностью, отношениями творческого содружества и общей ответственностью. У большинства школьников и педагогов формируется «чувство школы», развивается коллективное и индивидуальное самосознания. Вообще заметно усиливается внимание ученического коллектива к личности. Педагогами реализуется личностный подход, доминирует педагогика отношений. В связи с этим увеличивается роль психологических знаний в педагогическом управлении сложившейся системой.

Становится все более интенсивным процесс педагогизации ученической среды. Старшеклассники (а затем и учащиеся 7–8-х классов) все чаще принимают на себя чисто педагогические функции, выступая по отношению к младшим в роли воспитателей, а к учителям – в роли коллег. В школе как особый вид деятельности развивается общественно-педагогическая деятельность.

В системе включаются свои механизмы воспроизводства. Она накапливает, аккумулирует и передает по наследству свои традиции. Возникает характерная черта всех хороших систем – социальное наследование.

Педагогический коллектив тоже переходит в новое качественное состояние. У педагогов развивается новое педагогическое мышление, основанное на реализме, глубоком самоанализе и творчестве. Вообще развитие творчества на всех «этажах» системы – ее характерная черта. Очень важным является возникновение в учительской среде искреннего интереса к науке, налаживаются контакты с педагогами-учеными, формируется новый тип учителя – исследователь.

У школы появляется много друзей вовне, добровольных помощников, единомышленников, образующих вместе с педагогами новую общность – коллектив воспитателей.

В управление системой включается все большее количество активных участников – детей. Административно-приказные формы почти исчезают из арсенала руководства школой. Резко возрастает интенсивность самоуправления и саморегуляции.

Завершающий этап в развитии воспитательной системы школы вместе с тем – не конец процесса системообразования. Состояние устойчивого равновесия отнюдь не является стабильным, ибо всякая воспитательная система имеет свойство старения. Объективные положительные проявления системы нередко ведут к омертвлению оправдавшего себя опыта, порождают стереотипы, чувство непогрешимости. В этом случае в воспитательной

системе возникает торможение. Двигателем системы является постоянный рост социальных потребностей коллектива. Своевременное удовлетворение этих более высоких потребностей предохраняет систему от застойных явлений.

Значит, возникает необходимость говорить о *четвертом этапе* – обновлении и перестройке системы, а это может приобретать характер кризиса.

Термин «кризисное развитие» в данном случае следует понимать с большой долей условности, ибо на самом деле происходит лишь относительное увеличение дезинтегрирующих явлений, порой просто усиливается поиск нового. В сознании субъекта системы это может и не отразиться. Просто ощущается дефицит новизны, в меньшей степени дети увлекаются творческой деятельностью, появляется состояние усталости у педагогов. И как следствие – не только апатия и разочарование, но и потребность в обновлении основных сфер школьной жизни. Внешние проявления, характеризующие наступление кризисного периода в развитии воспитательной системы, весьма разнообразны. Однако суть их одна: наступают сбои в воспроизводстве традиционных ситуаций, а у какой-то части коллектива возникает недовольство состоянием основных видов деятельности.

Нельзя относиться к кризису как к негативному явлению. Само возникновение кризисных периодов говорит о динамизме воспитательной системы, о том, что она развивается нормально. Опыт показывает, что в тех школах, в которых не создана воспитательная система, подобных кризисов не происходит.

Обновление системы может идти двумя путями – революционным и эволюционным. Первый, как правило, вызывается чрезвычайными обстоятельствами в жизни школы, в жизни общества.

При эффективном педагогическом управлении воспитательной системой механизмы обновления заложены в самой системе. Хорошо

поставленная объективная информация о ее состоянии и функционировании, нацеленность педагогов и ученического актива на постоянный творческий поиск делают обновление системы процессом планомерным, управляемым.

Перестройка или обновление системы может иметь не только прогрессивный, но и консервативный, не только развивающий, но и разрушающий характер. Ведущую роль в этом играет педагогическая концепция, которая лежит в основе системы, адекватность ее перспективам развития общества. Большое значение имеет и доминирующий вид деятельности, являющийся главным системообразующим фактором. Переход от одного вида системообразующей деятельности к другому сам по себе очень сложен, но он менее болезнен, если совершается в рамках одной педагогической концепции. Если же вместе со сменой доминирующей деятельности меняются и педагогические концепции, это меняет систему коренным образом. Если система сориентирована на личность ребенка, на развитие его природных задатков и способностей, на создание в школе обстановки социальной защищенности, творческого содружества, такая перестройка гуманистична по своему характеру, по своему типу. Если же новая система сориентирована на воспитание послушания, постоянным и основным механизмом ее воздействия становится скрупулезное предъявление требований, а дисциплина является главным показателем развития системы, то вольно или невольно она нивелирует личность, а потом и подавляет ее.

Обновление системы осуществляется за счет инноваций, ведущих к изменениям системы. Эти изменения и поднимают ее на новую ступень.

Четвертый этап может закончиться и смертью системы, когда после кризиса не следует нового витка развития, а происходит распад системообразующих связей. Смерть системы нередко связана с уходом из школы ее автора.

Перестройка системы, если она в целом прогрессивна, как правило, идет в сторону ее усложнения: более труднодоступными делаются цели,

более разнообразным становится содержание, более тонкими – отношения, более разветвленными – связи и, конечно же, организационные, управленческие процессы. Но именно через это усложнение педагоги и поднимают систему на новую ступень, на новый уровень.

Принципы обновления и перестройки системы – противоречивый процесс. Включаемые в сложившуюся систему новообразования далеко не всегда вписываются в нее органично. Их введение вызывает сбои в развитии целостного образования. В связи с этим и требуется предварительное моделирование нового состояния системы, предусматривающее те изменения, которые произойдут в ее структуре, функциях, внутренних и внешних связях, отношениях.

Развитие воспитательной системы школы представляет собой естественный, закономерный процесс, движимый присущими ему объективными противоречиями. Однако это не означает, что ее развитие жестко предопределено имеющимися условиями. Развитие системы может иметь много вариантов, но далеко не все они имеют педагогическую ценность, не все благоприятны для личностного развития школьников.

Воспитание – воспитательные системы – воспитательное пространство*

Опыт использования идей синергетики в разных областях научного познания интересен, очевидно, не только для их представителей, но и для синергетиков, так как анализ его способен, наверное, натолкнуть последних на новые размышления и в сфере самой синергетики. Естественно, что сравнительный анализ этого опыта, как нам кажется, тем более может привести к рождению новых идей. Да собственно так она и развивалась – синергетика – через проникновение ее идей во все новые области науки и практики.

В последние 2-3 года синергетические идеи начали проникать и в педагогику (М.В. Богуславский, Л.Я. Зорина, Н.Л. Селиванова и др.). Изданы или готовы к изданию книги из области теории воспитания, рассчитанные на педагогов-практиков. В них использованы синергетические идеи. Уяснению смысла использования идей синергетики в сфере воспитания в настоящее время мешает неопределенность самого понятия воспитания, которое то исчезает с педагогического горизонта, то возникает на нем вновь. Рассмотрим, прежде всего, само это понятие.

1. Мы, вслед за Х.Й. Лийметсом, рассматриваем воспитание как управление процессом развития личности подрастающего человека через

* Впервые опубликовано в виде статьи в кн.: Среда – воспитательное пространство – управление в педагогике: Межрегиональный сб. научных статей. – Костанай, 1997.

включение его в сложившуюся культуру, социальные отношения и процесс самореализации. 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, ибо нельзя личность подрастающего человека 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, а 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. В силу этого воспитание следует рассматривать как *единство организованного и спонтанного*.

Из институтов, влияющих на процесс личностного развития детей, в современных условиях больше всего возможностей превратиться в действующий воспитывающий фактор имеется у школы. Действительно, любой нормальный ребенок в течение 9 – 11 лет регулярно посещает общеобразовательную школу, охотно (или не очень охотно) включается в ее 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, ибо она не только учит, не только позитивно влияет на процесс личностного развития ребенка, 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, директора – лидера в детской среде, гибкого, недирективного стиля 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 с ней социума, – главное условие эффективности воспитания. Но не менее важным фактором воспитания подрастающего поколения является среда, окружающая его в рамках своего двора, улицы, микрорайона, города, поселка или села, – социальная, культурная, экологическая. Ребенок формируется как личность, как индивидуальность в этой среде, испытывает на себе ее влияние, нередко противоречивое. В одних случаях ему везет: учится в хорошей школе, попадаются хорошие друзья, участвует в творческой деятельности какого-то детского объединения. Но среда полна и всяких негативных явлений, непредсказуемо влияющих на ребят, поэтому 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 недавнем прошлом. И попытки, надо отметить, далеко не всегда безуспешные.

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

2. Воспитательная система школы функционирует и развивается в

рамках школы как образовательного учреждения. Сама школа есть система, причем такая, в рамках которой создаются, развиваются, видоизменяются, совершенствуются такие системы, как 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 воспитательной системы школы. Сама школа, ее профиль, материальная база, состав педагогов, состав детей определяют контуры воспитательной системы, ее структуру, особенность составляющих 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. Воспитательная система школы – система нелинейная, неравновесная, в значительной степени самоорганизующаяся, к тому же изначально открытая; она выходит за рамки школы, включая в свою структуру и освоенную педагогами и детьми среду. В структуру школы как образовательного учреждения входят учащиеся, учителя, классные руководители и другие ее работники в соответствии со штатным расписанием. Входят в нее и различного рода организационные структуры, такие, как классы, кружки, секции, методические объединения, кафедры и т.д.

В воспитательной системе школы мы имеем дело с детьми и взрослыми как личностями, с их общностями, которые складываются в рамках школьного коллектива. 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, формирование отношения к окружающему миру. Многое, но не все и не всегда. Цель любой воспитательной системы школы – используя воспитательные возможности

учебного процесса и дополняя его, расширить представления ребят об окружающем их мире, помочь им через свой собственный опыт выработать позитивное отношение к общечеловеческим ценностям, стремление пропагандировать и сохранять их, познать себя и реализовывать свой личностный потенциал.

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

Как управлять процессом развития такой системы, 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, системы, охватывающей и целеполагание, и организацию жизнедеятельности, и личностные отношения, и освоенную среду? В решении этой задачи необходим синергетический подход. Игнорируя его, мы приходим к ставшим классическими методам управления: планированию, организации, учету, контролю и т.п. Все было бы ничего, если бы они использовались в рамках систем административного типа. Но в школьной действительности существуют, функционируют и развиваются воспитательные системы, которым противопоказано быть административными. Они не укладываются и не должны укладываться в рамки кибернетического подхода. Попытки насильственно ввести их в рамки алгоритмов, заданных извне программ (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».

4. Ребенок как личность формируется и развивается не только под влиянием системы школы, но и под влиянием окружающей школу среды. В этой среде 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 конкуренцию с яркой, пестрой, необычной средой с ее запредельными моральными и ультрасовременными «ценностями». И при этом далеко не всегда побеждает школа.

Изолировать детей от реальной среды нельзя. 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 позитивного плана события, явления, происходящие в среде, в жизнь школьного коллектива. За счет освоения среды, окружающей школу, того позитивного, что в ней есть, можно сделать эффективнее ее воспитательную систему. Но нельзя ли сделать воспитывающей саму среду? Об этом думали педагоги в прошлом, думают и сейчас.

Достаточно вспомнить опыт С.Т. Шацкого, В.Н. Сороки-Росинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и зарубежных «школ в среде», «школ в природе». Каждая из таких попыток приносила свой, во многом положительный результат. Однако результат этот в силу тех или иных причин оказывался недолговременным. Воспроизвести их опыт тем более невозможно. Но проблема «приспособления» среды к нуждам детства сейчас, пожалуй, еще более актуальна. Последнее, собственно говоря, делается за счет усиления внимания к учреждениям дополнительного образования, детским организациям, введения должностей социальных педагогов и психологов, за счет открытия различного характера консультационных центров. 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 и стимулирующее личностное развитие детей, находящихся в его пределах.

Опыт показывает, что можно. Но что такое воспитательное пространство? 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 – это экономическое, политическое, культурное, информационное, образовательное и т.п. пространства. Мы вводим понятие воспитательного пространства, которое, в отличие от среды, – результат деятельности, причем деятельности созидательной, интегрирующей. Чтобы получить воспитательное пространство в более широких или, наоборот, в более ограниченных рамках, мы должны определить возможные его компоненты (уже существующие или только создаваемые), определить, что должно их связывать, установить характер этих связей, вписать во всю эту деятельность самих детей. Вот тогда мы и сможем рассчитывать на то, что воспитательное пространство станет существенным фактором их личностного развития. В противном случае отдельные компоненты среды будут влиять на детей в ту или иную сторону, причем эти влияния отнюдь не обязательно будут позитивными и не обязательно будут гармонировать с теми влияниями, которые оказывает школа. Таким образом, среду надо уметь использовать в воспитательных целях, единое воспитательное пространство надо уметь создавать.

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, а именно:

- особенностей среды – географической, исторической, культурной, ее традиций;
- наличия образовательных учреждений с высоким воспитательным потенциалом;
- установки на организацию такого пространства, а не только на индивидуальную помощь социальных работников, психологов, профориентаторов, работающих в радиусе предполагаемого пространства;
- характера включения детей в процесс создания единого воспитательного пространства.

Пространство, включающее детей в качестве не только объектов, но и субъектов его, в рамках той или иной территории не возникает стихийно, самотеком, 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.

В любом случае речь идет о включении детей в «большой мир». Можно ли этот мир использовать как пространство интересное и доброе? Пока нет. Хотя сделать мир, окружающий ребенка, добрее – наша общая задача. Показать же мир детям с его доброй, человеческой стороны – задача преимущественно педагогов. И решается она, прежде всего, через создание воспитательного пространства в самой школе, в рамках ее гуманистической воспитательной системы, показателем эффективности которой и является, в первую очередь, это самое пространство.

Воспитательное пространство: опыт и размышления*

При рассмотрении воспитания как управления процессом личностного развития подрастающего поколения через создание условий, благоприятных для такого развития, невольно возникает вопрос: так каковы же они, эти условия. Попробуем ответить на этот вопрос. Как известно, современный ребенок формируется и развивается как личность под влиянием семьи, школы, окружающей ее среды. Учитывая это, думается, что существуют следующие четыре условия. Это: общинный дух семьи (сочетание любви и требовательности по отношению к ребенку); наличие гуманистической воспитательной системы в школе; наличие единого воспитательного пространства в окружающей школу среде и включение самого ребенка в воспитательный процесс в субъектной позиции.

Не будем касаться здесь первого и последнего условий, так как они требуют специального рассмотрения.

О гуманистической воспитательной системе школы и путях ее создания мы знаем не так уж мало. Есть общая концепция школьных воспитательных систем, охарактеризован и проанализирован исторический опыт их создания, процесс моделирования, выявлена роль класса в развитии воспитательных систем. Вместе с тем многие аспекты этой проблемы исследованы еще недостаточно.

Несмотря на это участники совместного заседания двух проблемных лабораторий «Теории и практики воспитательных систем» Москвы и Нижнего

* В соавторстве с *И.В. Кулешовой*. Впервые опубликовано в виде статьи в сб: *Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается.* – М., 1996.

Новгорода посвятили свое совместное заседание проблеме создания единого воспитательного пространства. Почему? Дело в том, что воспитательная система школы — система открытая, она не только включает в свою структуру некоторые элементы среды, но и испытывает влияния (во многом стихийные) последней. Кроме того, и ребенок как личность формируется и развивается не только под влиянием системы школы, но и под влиянием улицы, внешкольных учреждений, различного рода неформальных объединений, под влиянием нравов и обычаев, сложившихся в этой среде, под влиянием тех культурных ценностей, которые ей присущи. Экономика, природа так или иначе, прямо или косвенно влияют на детей, на их развитие, на их будущее.

Но если у нас – педагогов – есть возможности за счет создания гуманистических воспитательных систем создать в школах благоприятную для личностного развития среду, то в рамках современного кризисного общества создание подобного рода систем, интегрирующих все воздействия на детей, практически невозможно. Ведь в среде, окружающей ребят, много негативных явлений, привлекающих внимание и возбуждающих любопытство. [...]

Как же быть? Ну прежде всего надо, видимо, совершенствовать жизнь детей в обычной школе, делать ее более яркой, красочной, эмоциональной, насыщенной интересными событиями, неординарной. Вместе с тем жизнь эта должна быть упорядоченной, уютной. Школа должна стать «теплым домом для ребят», компенсирующим проблемы в семье, противоречия в среде. Чтобы стать «референтной», привлекательной для детей и взрослых, школа должна быть и упорядоченной и хаотичной, и традиционной и новационной, иметь зоны незаданности, неопределенности, ненаблюдаемости и зоны внимания и заботы. В этом случае школа становится конкуренто-способной окружающей среде, ее нормы и ценности могут стать для ребенка внутренними убеждениями и собственными нормами.

Но конкуренция конкуренцией, а как быть со средой, непосредственно

окружающей школу? Изолировать от нее детей и нельзя, 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. Освоение среды, окружающей школу (шефство над детским садом, встречи с ветеранами и т.п.), может сделать эффективнее ее воспитательную систему за счет возможностей окружающей среды. А как сделать воспитывающей саму среду? [...]

Проблема «приспособления» среды к нуждам детства сейчас весьма актуальна. Последнее, собственно говоря, сейчас делается за счет усиления внимания к учреждениям дополнительного образования, детским организациям, введением должностей социальных педагогов и психологов, за счет открытия различного характера консультационных центров.

В рамках каждого такого центра, учреждения осуществляется, очевидно, в той или иной мере целенаправленное воспитание связанных с ним детей. Однако усилия таких центров, будучи разрозненными, являются малоэффективными как в количественном (малый охват детей), так и в качественном отношении. Возникает вопрос: нельзя ли интегрировать их усилия с усилиями школ в систему, охватывающую школьный микрорайон, район, город, село, область, и на ее основе создать единое воспитательное пространство, комфортное и стимулирующее развитие детей, находящихся в его пределах.

Попытки создания такого пространства делаются. Так, например, несколько лет существует «Яранское содружество», объединяющее школы, внешкольные учреждения, дома культуры Яранского района Кировской области. Основой его является «цепочка» школ, связанных между собой общим местом совместной деятельности, осуществляемой в процессе встреч школьных коллективов и подготовки к ним. А встречи эти проходят на базе одной из школ «цепочки» в виде творческих отчетов, совместных уроков, сводных концертов, выставок. К каждой такой встрече привлекается местное население. Встреч этих ждут, к ним готовятся и еще долго впоследствии обсуждают. Таким образом,

каждая из школ расширяет радиус своего пространства до границ содружества.

Иначе сложилось воспитательное пространство 27-й школы г. Кирова, границами которого является школьный микрорайон. Здесь границы между школой и средой в сфере воспитания фактически исчезли. Жители микрорайона (родители, но не только они) принимают участие во многих школьных делах – от уроков до общешкольных мероприятий, а учителя и школьники активно участвуют в совместной деятельности жителей микрорайона (воскресниках, праздниках, соревнованиях). В общем, микрорайон – это единое воспитательное пространство.

Нередко складывается замкнутое пространство в условиях села, удаленного от центра и живущего по законам общины. Проведенное на базе одного из высокогорных дагестанских сел исследование (Д.Абдуразакова) показало, что образуется такое единое воспитательное пространство, когда школа включается в социальную, культурную, природную среду в качестве не только объекта ее влияния, но и силы, направленной на ее сохранение и совершенствование. Чаще школьники в таких селах живут как бы в двух измерениях – в школе по законам школы, вне ее – по законам рода. В таких случаях атмосфера села и атмосфера школьной жизни как бы сосуществуют независимо друг от друга, не обогащая друг друга. Когда же в школе используют элементы народной педагогики в организации учебно-воспитательного процесса, а школьники включаются в жизнь села, используя багаж тех знаний и навыков, которые они получили в школе, то возникает единое воспитательное пространство. И образуется оно за счет интеграции двух сред – села и школы.

Вряд ли возможно создать такого рода единое воспитательное пространство в рамках большого города. Скорее, как и в опыте 27-й школы, здесь возможны отдельные воспитательные зоны, возникающие вокруг школы, дома творчества, какого-то социального центра. Если таких центров в рамках города возникает несколько, то можно, по-видимому, говорить о возникновении воспитательного пространства города как пространства

мозаичного типа. На вопрос, а как сделать его единым, совсем не просто ответить. Важно ведь сделать так, чтобы между этими островками целенаправленного воспитания были какие-то связи, чтобы и взрослые и дети знали об этом, чтобы им было важно и интересно налаживать эти связи и искать свое место в них. Еще сложнее, очевидно, этот процесс «запустить» на уровне области.

Как бы то ни было, но термин «воспитательное пространство» реально существует, единое воспитательное пространство – феномен педагогической действительности. Естественно возникает необходимость определить, что же это такое, чем воспитательное пространство отличается от воспитывающей среды, как его создавать.

Сам термин «пространство» в сферу социальной жизни пришел из математики, где он выступает чаще всего в сочетании с термином «время». Пространство 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 это в последнее время вошло во многие сферы социальной жизни людей. В литературе можно встретить упоминания о едином экономическом, культурном, информационном, образовательном и других 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, тех стихий, которые их подстерегают. В рамках среды мы от чего-то предостерегаем детей, что-то целенаправленно используем

в воспитательном процессе школы. А что-то и меняем в окружающей их среде, вовлекая в процесс совершенствования самих детей.

Но среда в основе своей данность, а не результат нашей конструктивной деятельности, достигаемый в целях повышения эффективности воспитательного процесса. Воспитательное же пространство – результат деятельности, причем деятельности не только созидательной, но и интегрирующей. Чтобы получить воспитательное пространство в более широких, или наоборот, более узких рамках, мы должны определить основные его компоненты (уже существующие или создаваемые), определить, что должно их связывать, установить моделируемые связи, вписать во всю эту деятельность самих детей. Вот тогда-то мы и сможем рассчитывать на то, что воспитательное пространство станет существенным фактором личностного развития. В противном случае отдельные компоненты среды будут влиять на детей в ту или иную сторону, причем эти влияния отнюдь не обязательно будут позитивными, и не обязательно будут гармонировать с теми влияниями, которые на них оказывает школа. Таким образом, среду надо уметь использовать в воспитательных целях, единое воспитательное пространство надо уметь создавать.

Как и кто должен его создавать? Это зависит от радиуса такого пространства. Как видно из предыдущего текста, радиус этот может колебаться от радиуса самого образовательного учреждения до радиуса поселка, города или даже области. В зависимости от него и вырисовывается возможная структура воспитательного пространства.

Конечно же, чем больше радиус, тем сложнее работа по созданию воспитательного пространства. Но если даже он минимальный (школьные здания и двор, например), то это не значит, что воспитательное пространство сложится само по себе. Требуются немалые усилия педагогов и детей, чтобы установить связи и организовать взаимодействие классов, различного рода объединений в школе и вне ее, чтобы сделать школьный

двор ареной деятельности таких объединений, чтобы дети ощущали пространство, окружающее школу, как свою освоенную территорию, за которую они несут ответственность.

Видимо, воспитательное пространство любого радиуса должно восприниматься детьми как пространство собственное, как ниша по отношению к тому, что лежит вне его.

Конечно, воспитательное пространство, включающее целый микрорайон, прилегающий к школе, создать сложнее. Здесь уже необходимо предварительно его смоделировать, то есть решить, какие воспитательные функции должна реализовать каждая структура: 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 и возможности общественных институтов в реализации поставленных целей.

Единым становится любое пространство отнюдь не стихийно, а тогда, когда на достижение его единства направлены как внешние, так и внутренние силы. Так дело обстоит с созданием единого экономического пространства. Так же оно обстоит и с культурно-образовательным пространством – оно должно быть единым и обеспечивать равные возможности людей в этой сфере. При всем многообразии образовательных учреждений, его составляющих, в нем не должно быть тупиков, ограничивающих возможности человека в этой области.

Иное дело воспитание, где речь идет о личностном развитии подрастающего человека, осуществляющемся под влиянием не только образовательных учреждений, но и многих других параметров среды – природных, социокультурных, экономических. Объединить все эти факторы в масштабе всего общества вряд ли возможно.

Мы пытаемся решить эту задачу, реанимируя пионерскую организацию,

СПК, создавая стационарные отряды, используя различные формы туризма. Что-то у нас получается, но далеко не все: старое (пионерские организации, СПК) не срабатывает, новое не набрало сил. Поэтому чаще всего и получается воспитательное пространство мозаичного типа: на фоне реальной географической и социальной среды чаще речь может идти о социализации, а не о воспитании как управляемом процессе личностного развития. Возникают островки целенаправленного воспитания на базе домов детского творчества, учреждений культуры, реже – домоуправлений, еще реже – центров родительской общности. Энтузиасты находятся, но они мало что могут сделать без поддержки органов народного образования, общественных организаций, от которых зависит консолидация всех усилий в этой области. В ряде регионов это поняли и вступили на путь создания единого воспитательного пространства своего региона.

На той или иной территории могут работать хорошие школы, учреждения дополнительного образования, центры профессиональной подготовки, психологического консультирования, но если усилия их будут разрозненными, то эффективность их работы неизбежно окажется низкой. Как интегрировать их усилия с учетом особенностей каждого социального института? Такую задачу поставили перед собой органы народного образования г. Кстово, Индустриального района Перми, Тверская область. При всем сходстве поставленной задачи – создать единое воспитательное пространство – они пошли различными путями. Так, департамент образования г. Кстово поставил своей задачей выявить, как развивая воспитательные системы школ и внешкольных учреждений, совершенствовать окружающую их среду. Индустриальный район Перми в качестве первого шага решил создать единое образовательное пространство. Здесь каждая школа, каждое внешкольное учреждение имеет свое лицо, собственную образовательную систему. Систематически проводятся семинары по обмену опытом, создана научно-практическая лаборатория – своеобразный аналитический центр складывающегося опыта.

Иначе идет развитие воспитательного пространства в Тверской области.

Здесь усилиями кабинета воспитательной работы Института усовершенствования учителей выявлены те школы, которые поставили своей целью создание гуманистических воспитательных систем. Их опыт анализируется, становится объектом внимания педагогов области через прессу, семинары, конференции, областные и районные разновозрастные сборы на базе одной из школ. Создана научно-практическая лаборатория из руководителей наиболее «продвинутых» школ.

В процесс создания единого воспитательного пространства включены не только педагоги, но и школьники. Главной формой их включения в этот процесс являются сборы актива школ, проводимых 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.

На создание единого воспитательного пространства «работают» и туристические походы школьников, включающие и посещение находящихся на маршруте школ. В какой-то мере созданию единого воспитательного пространства помогает и школьное радио, освещающее опыт, представления, взгляды школьников других школ.

Приведенный опыт по построению единого воспитательного пространства трех регионов еще не характеризует ни порознь, ни в совокупности общую модель его построения, но является исходным для ее построения.

Попробуем себе представить такую модель.

1. На основе анализа прошлого и ныне складывающегося опыта построения единого воспитательного пространства можно утверждать, что может быть по крайней мере четыре модели его построения, каждая из которых зависит от сложившихся на данной территории условий:

- особенностей среды — географической, исторической, культурной, традиций в окружающей среде;

- наличие образовательных учреждений с высоким воспитательным потенциалом;
- установки на организацию такого пространства, а не только на индивидуальную помощь социальных работников, психологов, профориентаторов, работающих в радиусе предполагаемого пространства;
- характера включения детей в процесс создания единого воспитательного пространства.

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

3. Предполагается, что все эти институты в рамках воспитательного пространства в своей деятельности направлены на личностное развитие детей, входящих в пространство, и что они в своем на них влиянии дополняют (а не дублируют, дискредитируют или противоречат) друг друга.

Пространство, окружающее детей в рамках той или иной территории, не возникает стихийно, самоотком, 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 специальных усилий педагогов, причем не только социальных педагогов, но и школьных. Ведь пространство, окружающее детей

вне семьи и вне школы, может быть и потенциально воспитывающим, но не восприниматься детьми как таковое. Сложность позиции педагогов при инициировании адекватного восприятия 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 всяческие организации в помощь природе, живому миру, по сохранению исторических памятников, по опеке людей (детей и взрослых), нуждающихся в помощи.

Конечно же, все, о чем мы только что сказали, более всего уместно в рамках территории проживания детей: на своей улице, в своем поселке, квартале города, то есть 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? А сделать мир добрее – наша общая задача. [...] Показать же мир детям с его доброй, человеческой стороны — задача преимущественно педагогов. И решается она прежде всего через создание воспитательного пространства в школе, через создание гуманистической воспитательной системы, показателем эффективности которой и является это самое пространство, под воздействием которого находятся дети, сами участвующие в его создании. [...]

Вовлечение в процесс его создания различного рода учреждений, институтов и лиц, имеющих прямое или косвенное отношение к детям, эффективно при условии активной позиции самих детей в создании и освоении такого пространства. При отсутствии такой позиции самое идеальное по своим характеристикам пространство может оказаться нейтральным по отношению к личностному развитию детей. И наоборот: пространство, казалось бы, вовсе неблагоприятное для их развития, оказывается порой весьма позитивным в воздействии на детей, когда они поставлены в позицию его преобразования, совершенствования.

III. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ

Вопросы воспитания: системный подход*

Системный подход – новый путь в науке, имеющий свою специфику. Философами разработаны исходные позиции системного подхода, его главные методологические посылки. В основе их лежат идеи целостности, сложной организованности объекта, его открытости, а также внутренней активности и динамизма. Во второй половине XX века появилась насущная потребность в широком научном и практическом применении этих идей при изучении сложных объектов, их конструировании и совершенствовании. Объясняется это тем, что в процессе своего исторического развития наука подошла к определенному этапу, связанному с необходимостью изучить сложные многоаспектные объекты реальной действительности. От познания мира вещей и явлений к познанию мира систем и их закономерностей – такова особенность современного научного поиска.

Системный подход – это, прежде всего, способ мышления исследователя, помогающий изучать или строить объект как систему взаимосвязанных элементов, органично включенную в окружающую среду. В то же время при изучении сложных объектов исследователь должен учитывать возможность возникновения определенных трудностей. Как правило, системный объект входит в качестве компонента не в одну, а в несколько целостных, качественно различных систем. Нужно уметь видеть эти системы, чтобы понять поведение объекта в различных ситуациях.

Всякая реально функционирующая система может быть расчленена

* Впервые опубликовано в виде предисловия к сб.: : Вопросы воспитания: системный подход. – М., 1981. (В соавт. с А.Т. Куракиным и др.)

различными способами. Задача исследователя – выделить в системном объекте структуры, имманентно ему присущие, отражающие его сущность и качественное своеобразие.

Любая динамическая система является одновременно органическим единством трех своих состояний: прошедшего, настоящего и будущего. В ней присутствуют оставшиеся от прошлого элементы и зародыши новых. Важно увидеть систему в развитии, различая эти элементы.

Зная об открытости системы, о ее взаимодействии с окружающей средой, исследователи должны рассматривать и эту среду с позиций системного подхода.

При осуществлении системного подхода к объекту необходимо:

- изучить внутреннюю структуру объекта, отдельные его элементы и связи между ними, характер взаимодействия; выявить внутренние противоречия, которые свойственны объекту и которые определяют процесс его развития; составить его интеграционные характеристики;
- осуществить анализ внешних связей объекта с окружающей его средой, с ее компонентами; рассмотреть объект в рамках более широких систем, в которые данный объект входит как элемент; изучить его поведение в этих системах;
- исследовать особенности зарождения объекта как системы, современное его состояние, тенденции к изменению.

В результате системного подхода исследователи накапливают определенную совокупность знаний об объекте, что является основой построения серии непрерывно уточняющихся моделей – совокупностей представлений об объекте. Ориентируясь на них, практики получают возможность совершенствовать как сами объекты, так и управление ими.

Все эти общие положения, характеризующие системный подход к сложным объектам и явлениям объективной реальности, имеют непосредственное отношение к сфере социальной жизни людей и, в

частности, к проблемам воспитания подрастающего поколения. Термины «система воспитания» и «воспитательная система» широко распространены в педагогике.

Давно известно, что не разрозненные мероприятия, а лишь целостная, серьезно продуманная система многосторонних воздействий может обеспечить необходимый воспитательный эффект.

В педагогической литературе мы встречаемся с такими понятиями, как, например, система целей воспитания, система знаний, умений и навыков школьников, система методов их воспитания, система органов народного образования, система подготовки педагогических кадров и множество других систем, как материальных, так и идеальных.

Воспитательные институты общества – это тоже сложные социально-педагогические системы, включающие коллективы педагогов и школьников, коллективы учебно-воспитательных учреждений и т. л.

Требования социалистического общества к своим воспитательным институтам неуклонно повышаются. В то же время растет поток различных воздействий и влияний на детей, в котором все оставляет свой след – и случайно услышанный разговор, и поведение родителей, и похвала учителя, и прочитанная книга, и героические примеры из истории социалистического государства и многое другое.

Учитывать многообразие воздействий при управлении воспитательным процессом в современных условиях становится все труднее. В этой связи системный подход к исследованию сложных объектов в сфере воспитания представляет серьезный научный и практический интерес. А сложных объектов, являющихся системами, в этой сфере существует немало. К ним относятся, в частности, социально-педагогические системы, которые включают и материальные компоненты, и идеальные построения, и человеческий фактор, и сам процесс формирования личности (воспитательный процесс).

Система коммунистического воспитания подрастающего поколения –

одна из наиболее сложных социально-педагогических систем. Она состоит из взаимосвязанных подсистем – идейно-политического, нравственного, трудового, физического, эстетического воспитания. Систему коммунистического воспитания можно рассматривать также и с точки зрения способов воздействия, видов деятельности, характера отношений и т.д.

В социально-педагогических системах вообще, а в системе коммунистического воспитания, в частности, особую роль играет человеческий фактор, ибо без коллективов (педагогического, детского) и отдельных личностей (педагог, ребенок) эта система существовать и развиваться не может. Кроме того, активное участие людей определяет специфичность социально-педагогических систем как систем самопознаваемых, саморегулируемых и самосовершенствующихся.

Одно из рождающихся направлений современной педагогической науки – исследование социально-педагогических систем разных уровней, взаимообусловленных в своем функционировании и развитии.

Рассматриваемые в данной книге воспитательные системы – государственная, школьная, школьный коллектив – относятся именно к такого рода социально-педагогическим системам. Они тесно связаны между собой и образуют особое, иерархизированное единство. [...]

Реализация целей и задач государственной воспитательной системы осуществляется через учебно-воспитательные и внешкольные учреждения, детские и юношеские коммунистические организации, средства массовой информации, при помощи трудовых, производственных коллективов, научных и культурных учреждений.

Субъектом государственной системы воспитания являются не только дипломированные педагоги, но и самые широкие слои взрослого населения: работники производства, науки, культуры, сферы обслуживания, родители.

Региональная воспитательная система (в масштабах республики,

области, города и т. п.) отличается от государственной не только своими «размерами», но и своеобразием контингента детей, на которых оказывают влияние традиции семейного и школьного воспитания, производственных коллективов, внешкольных и культурных учреждений, включенных в целенаправленный воспитательный процесс.

Школьная система воспитания строится на основе государственной системы и в тесном взаимодействии с системой региональной. Особенности школы как воспитательной системы заключаются в ее целенаправленном воздействии на определенный контингент детей в течение всего времени обучения (с первого по выпускной класс). Кроме того, школьная система позволяет интегрировать знания и навыки, приобретаемые детьми из различных внешних источников – внешкольных учреждений, окружающей среды и т. п. В силу этого воспитательная система школы является важнейшим звеном государственной воспитательной системы.

Коллектив школы – ядро школьной воспитательной системы, ибо воспитание в коллективе и через коллектив является важнейшим принципом социалистической системы воспитания любого уровня. Школьный коллектив как система представляет собой органическое единство двух подсистем – коллективов ученического и педагогического. При этом первый является не только объектом воспитания по отношению ко второму. Ученический коллектив выступает и как субъект воспитания по отношению к своим членам: от его интегративных характеристик (общественное мнение, ценностные ориентации, психологический климат) зависит влияние воспитательной системы на школьников.

Таким образом, современные научные представления позволяют рассматривать подрастающее поколение как объект воздействия иерархизированного единства воспитательных систем. Каждая из этих систем является объектом управления. Предоставленная сама себе, без соответствующих целенаправленных воздействий изнутри и извне, ни одна из них не будет нормально функционировать, развиваться и

совершенствоваться.

Управление воспитательной системой – сложный и многоаспектный процесс. Он состоит из двух взаимосвязанных процессов: получения информации о системе (ее состояние, влияющие на нее факторы и т. д.) и воздействия на нее.

Управление любой воспитательной системой осуществляется на трех уровнях: социально-педагогическом; организационно-педагогическом; психолого-педагогическом.

Социально-педагогический уровень управления связан с определением целей воспитания, созданием условий для нормального развития систем, с контролем за их функционированием. Он осуществляется силами специальных общественных институтов, в первую очередь органов народного образования.

Организационно-педагогический уровень управления связан с организацией жизнедеятельности детей. Субъектом управления на данном уровне являются коллективы воспитателей и органы детского самоуправления.

Психолого-педагогический уровень управления связан с развитием и корректировкой отношений в детской среде. Деятельность на этом уровне реализуется в основном педагогами-воспитателями, вступающими в непосредственные контакты с детьми.

Эффективность управления воспитательной системой на любом уровне обеспечивается комплексным подходом, который требует самостоятельных научных исследований. Смысл использования комплексного подхода заключается в том, чтобы «заставить» функционировать воспитательную систему целиком как органическое единство взаимосвязанных компонентов. В противном случае самая хорошая по своему замыслу система будет действовать «по частям», не обеспечивая в итоге те самые воспитательные задачи, ради которых она создавалась. Комплексный подход противостоит:

- односторонности, когда тому или иному компоненту системы

уделяется особое внимание за счет всех остальных, что приводит к искажению сути всей системы;

- разобщенности, когда работа с отдельными компонентами системы строится как законченный цикл и ведется параллельно без взаимосвязи с другими компонентами.

Таким образом, идея комплексного подхода предполагает интеграцию целенаправленных воздействий на каждом уровне управления воспитательными системами. Вместе с тем указанная интеграция должна допускать определенную свободу действий, ибо процесс социального управления обязательно включает в себя как регламентацию, так и творчество. [...]

Смена парадигмы воспитания – назревшая проблема педагогики*

Воспитание, как известно, – категория не только педагогическая. Используется это понятие и в сфере других наук (в психологии, социологии, философии). Трактовка его неоднозначна, хотя всюду оно рассматривается как целенаправленное влияние субъекта на объект. В педагогике таким объектом является подрастающее поколение, а субъектом – различные категории взрослых, специально для этого предназначенные. Раскрывается и трактуется оно далеко не однозначно даже в рамках одной науки (в данном случае – педагогики) и во многом зависит от социального заказа общества, состояния детства, теоретической и методической вооруженности воспитателей, а также от тех традиций общества, которые сложились в этой сфере и во многом характеризуют облик как воспитателей, так и воспитуемых. В силу этого с течением времени меняется парадигма воспитания, т. е. совокупность тех идей и представлений о воспитании, которые дают более или менее целостную характеристику как существующего воспитания, так и тенденции его дальнейшего развития.

В последние годы парадигма воспитания в сфере как практического опыта, так и научного поиска, направляющего этот опыт, уже менялась дважды.

Каждый раз мы, ссылаясь то на Ушинского, то на Ключевского, то на Крупскую, то на Макаренко, рассматривали воспитание как категорию, особо

* Впервые опубликовано в виде статьи в Известиях РАО. – 1999, №2.

значимую для педагогики отечественной. Обращение к ней породило целый ряд понятий: всестороннее развитие личности, воспитательная работа, воспитательное мероприятие, ученический коллектив, патриотическое, идейно-политическое, нравственное воспитание, воспитывающее обучение и т. д., но основными среди них были: всестороннее развитие личности, нравственное воспитание и воспитательная работа.

Так было. Но с течением времени смысл этих понятий постепенно утрачивался. «Всестороннее развитие»? Все стороны личности — а какие? Сколько сторон у личности? Нравственное воспитание — да ведь через беседы, с помощью которых оно осуществлялось (да и сейчас осуществляется) во время классных часов, истинно нравственным человека не сделаешь. «Воспитательная работа», осуществляемая с помощью набора «мероприятий», какими бы распрекрасными они ни были и как бы регулярно мы их ни проводили, чаще всего давала эффект «галочки в отчете».

Следующий этап в развитии теории и практики воспитания был связан с идеей системности в его организации и с опорой на коллектив в качестве системообразующего фактора. «Система воспитательной работы в школе», «воспитательный коллектив школы», «классный час» в практике воспитания стали наиболее расхожими. Что же касается «личностного развития ребенка» под их влиянием, то параметры его сводились к трем основным: социалистическая направленность, гуманизм и творческая индивидуальность. Фактически эти понятия оставались ключевыми до начала перестроечного периода, затронувшего школу и поставившего под вопрос ее воспитательные функции.

Начало перестройки ознаменовалось тем, что понятие воспитания вообще исчезло из «наробразовских» документов. Его заменило понятие «образование», включающее якобы в качестве одного из компонентов и воспитание. Вместе с тем в тех школах, где в силу традиций в педагогических коллективах продолжали заниматься воспитанием, стали активно использоваться идеи И.П. Иванова о «коллективных творческих делах» (КТД).

В некоторых из этих школ на КТД стали смотреть, как на панацею от всех зол. Поэтому появилось множество методических разработок с описанием самых разнообразных творческих дел. Их читали, переписывали сценарии и по сценариям проводили сами дела в своих школах. Описания этих дел шли в отчеты, в прессу. Школы занимались воспитанием, дети были задействованы. Казалось, чего же еще?

Но реальная жизнь расставила свои акценты. Центром работы большинства школ стало образование. Большинство из них превратилось в образовательные учреждения. Однако люди, творчески работающие в сфере воспитания (как практики, так и ученые), используя и накопившийся позитивный опыт прошлого, и зарубежный опыт, и те идеи, которые родились в последние годы в сфере социального познания (синергетика, акмеология, герменевтика), фактически уже исходили из новой парадигмы воспитания, ключевыми словами которой стали «воспитательная система», «воспитательное пространство», педагог, «педагог-воспитатель», «педагогическая поддержка», «самостроительство». В настоящее время с учетом складывающихся новых воззрений и происходит развитие теории и практики воспитания. Процесс такого развития чрезвычайно противоречив. В нем соседствуют и старые, и новые подходы к самой категории воспитания, часто они сосуществуют, а порой и противоречат друг другу. Понятия «воспитательная система» и «система воспитательной работы» рассматриваются порой как синонимы, воспитательная система школы и школа как воспитательная система — так же. Само же воспитание трактуется то как часть образования, то как более широкое понятие, включающее и образование, и т.д. Самое же грустное заключается в том, что старые, отжившие категории из области воспитания бездумно включаются в новую, едва только складывающуюся его парадигму. И наоборот. Новые понятия соседствуют со старыми, а в итоге получается путаница.

Попробуем рассмотреть категорию воспитания с современных позиций и представить такую концепцию воспитания, на основе которой можно было

бы разрабатывать теорию, строить технологии, совершенствовать практику сегодняшнего дня.

Начнем с того, что под воспитанием мы, вслед за Х.Й. Лийметсом, понимаем управление процессом формирования и развития личности ребенка за счет создания благоприятных для этого процесса условий. Такие условия пытаются создать и семья, и школа, и общество, поскольку воспитание ребенка начинается с раннего детства. Но если в первые годы его жизни основным воспитателем является семья, то позже центр тяжести воспитания переносится в школу. (При этом в наше время роль школы в целенаправленном воспитании особенно велика.) Но сразу же возникает вопрос: что в современных условиях школа может и должна дать ребенку как учреждение воспитывающее? И при каких условиях?

Воспитанность как цель и результат воспитания

Начнем с характеристики понятия «воспитанность», т. е. с того, что мы хотим получить в итоге и на что следует ориентироваться в начале организации целенаправленного воспитания.

Как показывает опыт, в каждом отдельном случае семья, школа, внешкольное учреждение, детская организация стремятся к тому, чтобы не только образовывать детей, т. е. дать им то или иное образование, но и к тому, чтобы в той или иной степени воспитать их.

Естественно возникает вопрос: каковы же основные параметры того, что мы называем воспитанностью? По-разному можно на него ответить. По-разному на него и отвечают и родители, и педагоги, и ученые, работающие в этой области: идентичных ответов практически нет. Да, может быть, и не нужен он – этот единый стандартный набор тех свойств и качеств, на формирование которых должны быть направлены усилия семьи, различных образовательных и воспитательных учреждений. Конечно, существовали и существуют различные «наборы» таких «свойств и качеств» с учетом особенностей контингента детей и подростков, тех задач в сфере воспитания, которые стоят перед школой как образовательным и

воспитывающим учреждением. Мы предположили, что должны существовать такие параметры воспитанности, ориентируясь на которые каждая современная школа могла бы строить собственную модель школы воспитывающей. Основными такими параметрами личностного развития ребенка в области воспитания, на наш взгляд, являются: ориентация его на общечеловеческие ценности, гуманизм, интеллигентность, ответственность, креативность, чувство собственного достоинства, независимость в суждениях и поступках, «самостроительство».

Почему именно эти возможные свойства развивающегося человека следует считать приоритетными в области воспитания в наше время? Почему именно они призваны играть роль основных показателей его воспитанности? Здесь, видимо, требуются некоторые пояснения.

Общечеловеческие ценности – это, видимо, то, на что надо ориентировать всех школьников с самого раннего возраста независимо от их национальности, установок в семье, в объединяющих их компаниях, независимо от их вероисповедания. Ребенок – прежде всего житель планеты Земля, выходящий все более осознанно в космическое пространство.

Он человек мирового сообщества, гражданин своей страны, ученик своей школы, член своей семьи и сам будущий семьянин. В силу этого общечеловеческие ценности – это то, к чему его надо приобщать с детства.

Система тех общечеловеческих ценностей, на которые следует ориентировать школьников, в педагогике разработана (В.А. Караковский). Степень их освоения школьниками и является, на наш взгляд, важнейшим показателем их воспитанности.

Важнейшим показателем воспитанности ребенка является его гуманизм, доброе отношение к сверстникам, малышам, обслуживающему персоналу школы, к живой природе, его окружающей. Некоторые (но далеко не все) дети от природы (или в силу домашнего воспитания) гуманистичны. Они готовы поделиться со сверстниками, утешить плачущего малыша, помочь нести тетради учителю, помочь школьной нянечке. Они не способны обидеть

собаку, сломать ветку, затоптать цветы. Некоторые – да, но не все. Чтобы гуманизм стал показателем воспитанности для всех (или, по крайней мере, большинства) детей, необходимо целенаправленно прививать его и развивать как черту личности.

Важнейшим показателем воспитанности человека (а в современных условиях особенно) является его интеллигентность, рассматриваемая как личностное свойство человека. Интеллигентами не рождаются, ими становятся под влиянием семьи, близких, школьных педагогов, старших друзей, в процессе общения с ними и мягкого, неназойливого влияния на их суждения и поведение. Выражается интеллигентность в уважительном отношении к людям..., в манере разговора, в умении выслушивать собеседника, в отсутствии назойливости в общении, в стремлении понять другого, посочувствовать ему.

Следующей особо значимой чертой личности ребенка является его креативность (творческость). Развивая у ребенка такие качества, как исполнительность, ответственность за порученное дело, мы не должны забывать о том, что ребенок, как и всякий человек, – не робот, не автомат, не только исполнитель воли взрослых, а и фантазер, творец, создатель нового (пусть сначала только для себя и своих близких). У разных детей их творческое начало проявляется по-разному и прежде всего в процессе реализации их фантазий. Иногда эти попытки оказываются удачными, тогда ребенок чувствует себя творцом. Иногда – нет, тогда он пробует себя в чем-то другом и в этом другом пытается достичь успеха, внеся в него что-то свое, новое. Это творческое начало в ребенке надо угадать и помочь ему развить в себе, ибо оно может ввести его в мир будущей профессии, а может стать его жизненным хобби. Важно развивать творческие начала, генетически заложенные в каждом нормальном ребенке. Дети очень различны: один с детства пишет стихи, рассказывает сочиненные им сказки; другой добирается до внутренней сущности своих игрушек; третий ищет собственные оригинальные пути решения поставленной перед классом задачи; четвертый собирает вокруг

себя малышей и самозабвенно развлекает их.

Думается, что среди основных свойств развивающейся личности должны быть и свойства независимости, свободы в суждениях, мнениях, свободы в поступках. От природы ребенок с первых шагов жизни склонен к такой самостоятельности и пытается утвердить себя, свою независимость среди других людей (и не только сверстников). Но, прививая ему со временем такую черту, как послушание, мы нередко лишаем его независимости, свободы, лишаем «самости». Самостоятельный, свободный от бесчисленных запретов ребенок вовсе не должен превращаться в ребенка непослушного, свободного от каких бы то ни было запретов и правил человеческого общежития. «Свобода должна быть (если повторить расхожую формулу) в рамках дозволенного». Она должна выступать в тандеме с ответственностью, и не только за себя, свои поступки, но и с ответственностью за коллектив, свою школу, свою малую родину.

Ответственность как черта личности также является показателем воспитанности, особенно в сочетании со свободой. Человек должен быть ответственным за свои слова, за свои поступки, за порученное дело, за все то, что от него зависит. Но с чувством ответственности ведь не рождаются. Его специально формируют с детства, через ознакомление ребенка с его обязанностями, через анализ соответствующих ситуаций в жизни других людей, включение в деятельность в качестве ответственного лица за тот или иной ее участок, через анализ и оценку достигнутых им в общем деле личных результатов.

Последней характеристикой развивающейся личности, показателем ее воспитанности является ее «самостроительство», включающее самопознание, самооценку, самопроектирование и самореализацию.

Собственно, когда мы характеризуем личность ребенка в качестве субъекта воспитания, мы имеем в виду его функции по отношению не только к другим, но и к самому себе. Ведь стать личностью и развиваться как личность можно (и нужно) не только под влиянием других людей (родителей,

педагогов, сверстников) или под влиянием внешних воздействий, но и в результате собственных целенаправленных усилий, связанных с познанием себя, с самооценкой на основе такого познания, на основе проектирования своего образования, себя и своего будущего, собственных усилий по реализации «самопроектов», т. е. самореализации.

Мы привели характеристики личностных качеств, которые, на наш взгляд, должны лежать в основе целеполагания, на формирование которых должно быть направлено воспитание как целенаправленный процесс. Это общие контуры такого процесса, тех свойств, на формирование и развитие которых должно быть сориентировано воспитание.

При этом неизбежно возникает вопрос: почему же среди этих весьма важных для развивающегося в современных условиях человека качеств нет, например, таких, как национальное самосознание, предприимчивость, забота о ближнем, качества лидера и т. п. Нет их по той причине, что, во-первых, «нельзя объять необъятное», во-вторых – некоторые из тех свойств и качеств, которые необходимы современному человеку в его будущей взрослой жизни, нерационально культивировать с детства. Так, вряд ли целесообразно с детства культивировать у человека предприимчивость, вряд ли надо всех детей воспитывать как будущих лидеров.

В этой области возможны, конечно, «наборы» различных вариантов тех самых свойств, на формирование и развитие которых должно быть сориентировано воспитание. Тем не менее этот «набор» зримо или незримо должен существовать в деятельности каждого воспитательного учреждения, в сознании и деятельности каждого воспитателя.

Целенаправленное воспитание, т. е. осознанное управление процессом развития личности через специальное создание благоприятных для этого условий, может по тем или иным причинам и не осуществляться, а личность может оказаться воспитанной за счет семьи. Но как воспитанным сделать целое поколение? Эта проблема особенно актуальна в наше время: ибо далеко не каждая семья является очагом целенаправленного гуманистического

воспитания, а окружающая ныне школу среда отнюдь не всегда благоприятна для личностного развития ребенка. В таких условиях особую роль, видимо, призвана играть именно школа, причем школа не только обучающая, но и воспитывающая. Воспитывающей же она может стать прежде всего за счет создания в ее рамках гуманистической воспитательной системы.

Концептуальные основы теории воспитательных систем

Хотя феномен воспитательной системы (причем системы гуманистического характера) существует издревле, в педагогическую действительность понятие это вошло всего несколько лет назад, в значительной степени в результате работы Научного центра современных проблем воспитания, функционирующего в последние годы на базе Института теории образования и педагогики РАО. Результаты его работы нашли отражение в отдельных статьях, сборниках статей, коллективных монографиях и практико-ориентированных пособиях, а также в защищенных и подготовленных к защите кандидатских и докторских диссертациях. Гуманистическую воспитательную систему школы можно считать организационно завершенной, так как понятие «воспитательная система» вошло в научный обиход и стало рабочим понятием у педагогов-практиков. В их порой стихийно возникающем и развивающемся опыте немало творчества и мастерства, встречаются и ошибки, что в общем-то и неизбежно, когда теми или иными идеями овладевают массы педагогов.

Учитывая это, в последних работах, созданных Центром, излагаются следующие концептуальные основы становления, функционирования и развития школьных воспитательных систем.

1. Воспитательная система школы по своей структуре гетерогенна. Она включает блоки целеполагания, системообразующей деятельности, совокупного субъекта воспитания (педагогов, детей, причастных к школе родителей), систему регулируемых отношений, возникающих между ними в процессе совместной деятельности и общения, часть окружающей школу

среды, целенаправленно используемой в рамках воспитательной системы школы, и управление «изнутри», осуществляемое педагогами и детьми (самоуправление).

2. Воспитательная система – не просто совокупность компонентов, образующих ее структуру. Она результат взаимосвязей, объединяющих их в единое целое, результат интеграционных процессов, где цели определяют характер деятельности, направленной на их реализацию, а организуемая деятельность порождает определенного типа гуманистические отношения и т.д. Ребенок (школьник) в такой системе является и целью (ради его личностного развития создается система) и объектом ее влияния, реализуемого через совместную деятельность и культивируемые отношения. Он и субъект всех этих процессов, так как участвует в управлении ими. Он же и результат функционирования и развития всей системы, поскольку под ее влиянием развивается как личность, превращается в «человека воспитанного».

3. Воспитательные системы отнюдь не статичны: в развитии каждой из них существует прошлое, настоящее и будущее. Сопоставление их и дает возможность охарактеризовать воспитательную систему школы как определенную педагогическую категорию, выявить основные закономерности ее развития, охарактеризовать основные аспекты управления этим процессом.

4. Воспитательные системы – отнюдь не упорядоченные, не стабильные системы. Им свойственна неравновесность, самоорганизация. Поэтому в их исследовании и в управлении ими необходим синергетический подход.

5. Воспитательные системы – системы открытые, зависящие в своем развитии от окружения школы, его социального, этнического, культурного, природного характера. Это обстоятельство предполагает изучение среды, ее воспитательного потенциала, возможностей его повышения за счет превращения в воспитательное пространство. Тем самым возникает необходимость изучения этого понятия в качестве самостоятельного

6. Воспитательная система школы и ее дидактическая система взаимосвязаны и взаимообусловлены. Перед Центром стоит задача выявить

характер их взаимосвязей. Задача это нелегкая, ибо связи отнюдь нелинейные.

7. Воспитательная система – не самоцель: она создается и совершенствуется ради личностного развития школьников, эффективность ее зависит от усилий как педагогов, так и самих школьников. Естественно, что при этом возникает проблема изучения личностного творческого потенциала в данной области.

8. Ядром любой воспитательной системы школы является дифференцированное единство разнотипных коллективов. Школьный коллектив — это общность детей и взрослых, для обозначения которой используются в разных случаях понятия общины, коллектива семейного типа, единой команды и т. п. В настоящее время данный феномен необходимо исследовать специально с современных методологических позиций.

9. Воспитательных систем существует много, и разнообразие их продолжает расти, ибо оно обусловлено увеличением типов различных образовательных учреждений, развитием творчества в сфере воспитания у школьных педагогов, подключением самих школьников и их родителей к организации жизнедеятельности школьных ученических коллективов. Естественно, что при этом возникает проблема типологии ВШС. Определенным шагом в этом направлении стала вышедшая недавно в свет книга «Гуманистические воспитательные системы. Вчера и сегодня». Это своеобразная хрестоматия описательных моделей школьных гуманистических воспитательных систем прошлого, настоящего и будущего.

Конечно, можно, казалось бы, «поставить точку» и считать это понятие установившимся и самодостаточным. Но оказалось, что точку ставить рано:

- не охарактеризовано достаточно полно многообразие тех воспитательных систем, которые были в прошлом, тех, что функционируют сейчас и появятся в будущем (не случайно ведь время от времени на педагогическом горизонте появляются интересные школы с оригинальными воспитательными системами);

- помимо гуманистических воспитательных систем школ в нашем обществе существуют и функционируют и системы авторитарного типа (в школах со строгим режимом, например). Такие системы, видимо, надо изучать с позиций как общего, так и особенного, в аспекте складывающейся парадигмы;

- воспитательную систему школы следовало бы в исследовательском плане рассмотреть через призму отношений (сейчас, как правило, она рассматривается через призму деятельности). Такое рассмотрение неизбежно приведет к необходимости использования в теории и на практике таких понятий, как ситуация, событие, конфликт.

В общем же работа, связанная с изучением, моделированием, проектированием, конструированием школьных воспитательных систем, предстоит немалая не только потому, что все известные типы имеющихся школ исследованиями с позиций воспитания пока не охвачены, но и потому, что появляются и будут появляться все новые их типы. Среди них такие, воспитательные системы которых превращаются в «системы-образцы», побуждающие другие школы (как правило, близлежащие) к подражанию, а затем и к «обретению собственного лица». Таким образом, процесс возникновения и развития воспитательных систем в пространстве – в значительной степени саморегулируемый. Источником же такой саморегуляции становятся не только описательные модели прошлого опыта, но и сегодняшней живой опыт. Выявить особенности и проанализировать пути и условия его распространения – задача будущего.

Задачи разработки современной концепции воспитания

Рассматривая факторы, влияющие на процесс личностного развития ребенка (воспитательная система школы и воспитательное пространство, его окружающее), необходимо исследовать и охарактеризовать роль старшего друга (педагога, старшеклассника) в личностном развитии ребенка. В свое время эту проблему исследовал А.В. Введенков. Сейчас она особенно важна,

так как не у каждого ребенка есть друг, которому можно поведать свои тайны, с которым можно посоветоваться. В художественной литературе, да и в жизни мы и сейчас встречаемся с такого рода явлениями. В некоторых же школах специально культивируют идею старшего друга в форме шефства и побратимства. Эта проблема в целом ждет своего теоретического осмысления.

Одной из наиболее важных в наше время является идея о поддержке ребенка в его самопознании, самоактуализации, самостроительстве (О.С. Газман). Исследования в этой области в аспекте заявленной парадигмы также необходимо продолжить.

Таким образом, воспитание как управление процессом личностного развития ребенка имеет смысл ныне рассматривать через призму таких понятий, как воспитанность, воспитательная система, воспитательное пространство, педагог-воспитатель, педагогическая поддержка ребенка в его «самостроительстве». Конечно же, далеко не каждое из этих понятий в должной мере «расшифровано», осмыслено и отработано, хотя наработки в этом направлении имеются.

Педагогический эксперимент*

Эксперимент пришел в сферу социальных наук, в том числе в теорию воспитания, из естествознания, где он появился как способ преодоления противоречия между потребностями ученых, стремящихся проникнуть в сущность исследуемых ими явлений и процессов, и возможностями наблюдения как метода научного исследования. Эксперимент связан с *активным вмешательством исследователя в интересующие его явления, ставящим задачи: по возможности изолировать изучаемое явление от влияния побочных, затемняющих его сущность факторов и рассмотреть его в «чистом виде»; воспроизводить исследуемое явление в строго фиксированных, поддающихся контролю и учету условиях; планомерно изменять, варьировать различные условия в целях получения необходимого результата. Этот метод является своеобразным сочетанием организационно-практической и теоретической деятельности исследователя, связанной с воздействием на изучаемые явления и анализом результатов этого воздействия.*

Эксперимент в педагогике – сложный, трудоемкий метод, требующий специальной технической и методической вооруженности исследователя. Поэтому он используется тогда, когда другие методы не могут дать искомого результата, когда с его помощью можно получить данные об объекте,

* Впервые опубликовано в виде статьи в сб.: Проблемы теории воспитания. – Ч. II. Методы и техника исследования/ Под ред. А.Т.Куракина, И.С.Марьенко, Л.И.Новиковой. – М., 1974.

принципиально отличные от тех, которые могут быть добыты с помощью более простых и менее трудоемких методов. Трудности использования эксперимента в сфере воспитания обусловлены спецификой исследуемых объектов, характером их связей с окружающей социальной действительностью, их индивидуальной неповторимостью. Все это чрезвычайно усложняет задачу отбора конкретных объектов, данные экспериментального изучения которых были бы репрезентативны. Так, о поведении ребенка, происходящих в нем изменениях мы можем судить лишь по внешним проявлениям – словам, поступкам. Истинная же сущность мотивов, отношений, переживаний раскрывается лишь при сопоставлении косвенных данных, полученных в экспериментальных ситуациях, охватывающих различные состояния ребенка. Разработка таких ситуаций, являющаяся важнейшей частью педагогического эксперимента, – дело тем более сложное, что они должны быть *жизненными, естественно включаться в сферу функционирования объекта изучения* с учетом особой чувствительности ребенка к воздействиям окружающей среды.

В сфере воспитания практически невозможно представить себе объект эксперимента – будь то ребенок, коллектив, тот или иной процесс – в «чистом виде», изолированным от всех тех факторов, от которых нам хотелось бы его изолировать. Здесь невозможно полностью отделить результаты воздействия варьируемых экспериментатором факторов от изменений, вызванных другими факторами. В связи с этим и возникает сложная проблема критериев эффективности эксперимента. В области воспитания особую остроту приобретает также проблема измерения данных эксперимента, которые могут быть подвергнуты лишь качественному анализу. Математической обработке они поддаются с трудом. Особого внимания требует и проблема взаимоотношений экспериментатора с объектом своих исследований. Вступая в те или иные взаимоотношения с учителями, детьми, ученый влияет на процесс протекания эксперимента, на его результаты, нарушая его «чистоту».

Таким образом, эксперимент в воспитании не совпадает полностью с естественнонаучным.

Задача соотношения педагогического эксперимента с другими методами исследования – одна из наиболее важных как в области теории методов научного исследования, так и в практике исследовательской работы. Не решив ее, трудно говорить о специфике и границах его использования. Неправильное ее решение в ходе исследования, чрезмерное, одностороннее увлечение экспериментом, как и недооценка его, ведут к снижению эффективности исследовательского поиска, к таким затратам исследовательского труда, которые не окупаются результатами.

Эксперимент в воспитании, несмотря на нечеткость его критериев и трудности реализации, является все же одним из весьма важных методов, дающих исследователям возможность решать как познавательные, так и практические задачи. В воспитании имеется и такая область, где возможен и уместен эксперимент, по точности своей приближающийся к эксперименту в дидактике и психологии. Условно ее можно назвать дидактикой воспитания. Она охватывает круг вопросов, связанных с формированием у детей навыков и привычек поведения. Здесь возможны и выделение единиц измерения, и количественный учет. В других областях воспитания, ограничивающих сферу использования эксперимента, он все же необходим в качестве метода вспомогательного и используется для получения данных, которые не могут быть получены при изучении передового опыта с помощью только таких частных методов, как непосредственное наблюдение, ретроспективный анализ документации, беседы и т. д. В этих случаях он чаще всего приобретает форму *специально создаваемых ситуаций*, дающих возможность проанализировать поведение школьников в тех или иных заранее продуманных исследователем условиях. Здесь он приобретает черты психологического эксперимента и органически входит в *систему других частных методов*, в

совокупности своей образующих включенное наблюдение*.

Значение и роль педагогического эксперимента на разных стадиях исследовательского поиска различны. На каждом из этапов перед исследователем стоят специфические задачи, каждому из них присуща определенная совокупность частных методов, направленных на решение определенных задач. Эти методы связаны с накоплением фактического материала об исследуемом предмете, осмыслением его и проверкой тех выводов, к которым приходит исследователь. Потребность в эксперименте может возникнуть, если тех фактов, которые можно получить в естественных условиях, оказывается недостаточно для построения гипотезы. Особенно часто такая потребность появляется позже, когда исследователь нуждается в системе фактов, подтверждающих высказанную гипотезу. Гипотеза в виде интуитивной догадки может базироваться на сравнительно небольшом количестве имеющихся в распоряжении исследователя фактов, доказательство же ее требует весьма солидного по объему и разностороннего по характеру фактического материала. Ведь для того, чтобы опровергнуть гипотезу или поставить ее под сомнение, достаточно даже одного противоречащего ей факта. Поэтому эксперимент, дающий возможность варьировать условия протекания интересующего явления, – важнейший источник научных данных.

Вся деятельность исследователя связана с осмыслением имеющегося в его распоряжении фактического материала. Анализ фактов должен привести к новым выводам, новым идеям. Эксперимент в этом процессе играет существенную роль. Еще до того, как приступить к эксперименту, то есть вмешаться в ход интересующего явления с целью получения новых данных о нем, исследователь должен представить себе цель, результат и характер этого вмешательства умозрительно, иначе он станет пользоваться методом проб и ошибок, ничего общего не имеющим с научным

* См.: А.В. Мудрик. Включенное наблюдение // Проблемы теории воспитания: Сб. статей. – Ч. II. Методы и техника исследования. – М., 1974.

экспериментом. Рассматриваемый метод играет важную роль в *проверке сделанных выводов*, ибо дает возможность убедиться в том, что вытекающие из них следствия при воспроизведении явления вновь имеют место.

В практике исследовательской работы иногда не делают различия между педагогическим экспериментом и передовым опытом, так как оба они связаны с преобразованием существующей практики. И все же здесь имеется значительная разница. Основная цель передового опыта связана с совершенствованием уже сложившейся воспитательной деятельности. Исследователь, как правило, изучает (анализирует, обобщает) этот опыт ретроспективно. *Цели же эксперимента в основном познавательные.* Поэтому, когда исследователь осуществляет вмешательство в практический опыт, он должен прежде всего представить себе те результаты, подтвердить или опровергнуть которые хочет с помощью такого вмешательства, продумать, что будет получено *нового* по сравнению с уже существующей практикой воспитания. Лишь после этого можно приступать к планированию самого эксперимента: наметить характер преобразований, которые необходимо внести в практику, продумать роль исследователя в проводимом эксперименте, выделить средства учета и способы обработки предполагаемых данных.

В зависимости от цели, которую преследует эксперимент, мы различаем такие его виды, как констатирующий, проверочный и преобразующий.

Констатирующий эксперимент – это такое вмешательство исследователя в педагогическую действительность, которое помогает проникнуть в сущность исследуемого явления, изучить его таким, каково оно есть, со всеми положительными и отрицательными сторонами. Такой эксперимент не равнозначен разработанному в свое время А.Ф. Лазурским естественному эксперименту. В условиях последнего приходится ждать, пока школьник (коллектив, группа) в естественных условиях попадет в благоприятную для его изучения ситуацию. В такой нечаянно сложившейся

ситуации поведение ученика может оказаться случайным, не раскрывшимся в интересующем исследователя направлении. В констатирующем эксперименте дело обстоит иначе. Если исследователю необходимо, например, выяснить, как будет вести себя интересующий его школьник, будучи уполномоченным коллективом, то такая ситуация создается сознательно. Если исследователю необходимо выяснить, умеют ли школьники работать в коллективе, оказывают ли они помощь товарищам в труде, то такой коллективный труд, требующий взаимопомощи, специально организуется. Иными словами, стремясь изучить характер проявления у школьников (коллектива, группы) того или иного качества, исследователь *специально создает ситуации, в которых объект изучения вынужден обнаружить наличие или отсутствие данного качества.*

Создание подобного рода педагогических ситуаций, особенно массового характера – дело нелегкое, требующее творческого отношения, глубокого знания детской психологии, педагогического такта. Вмешательство исследователя в жизнь и деятельность школьников должно быть *естественным в глазах детей.* Только тогда можно получить доброкачественный материал, характеризующий истинное их поведение, изучая которое исследователь делает предположение о причинах явления, «ставит диагноз» поведения, выявляет закономерности протекания процесса.

Для проверки справедливости таких диагнозов, предположений и выводов используется *проверочный эксперимент.* В этом случае вмешательство исследователя является принципиально иным, чем в условиях эксперимента констатирующего. Оно направлено в первую очередь на такое изменение условий жизни детей, которое в их среде, отношениях вызывает соответствующее, заранее предусматриваемое изменение. Если, например, сделано предположение о влиянии положения детей в коллективе на их успеваемость, то следует разработать цепочку таких ситуаций, которые дают школьникам возможность изменить свое положение в коллективе на более благоприятное. Проследив при этом изменения в их успеваемости, можно не

только проверить сделанное предположение, но и конкретизировать его, уточнить.

Важнейшими элементами проверочного эксперимента являются так называемые срезы. Сопоставление полученных с их помощью данных об объекте и происходящих в нем изменениях либо подтверждает, либо опровергает допущенное в начале исследования предположение. Срез – это нулевая, или контрольная, отметка, характеризующая условия, в которых находится исследуемый объект, и его состояние. Проведение систематических срезов позволяет судить о динамике изменений объекта с изменением действующих на него факторов. Срезы осуществляются с помощью бесед, анкет, наблюдений и других частных методов. Используя их, исследователь стремится получить не только качественную, но и количественную характеристику полученных данных. С помощью математической корреляции устанавливаются зависимости между состояниями объекта (по отдельным параметрам) и факторами, влияющими на него.

При всей важности выявления закономерностей, характеризующих сферу воспитания и протекающие в ней процессы, оно не является для ученых самоцелью. Опираясь на познанные закономерности, они разрабатывают новые, более совершенные формы, методы и приемы воздействия на детей, обеспечивающие более эффективное решение тех задач, которые ставят перед воспитательными учреждениями жизнь, общество, производство. В этих случаях исследователь прибегает к *преобразующему эксперименту*. Цель его – преобразовать практику в соответствии с предварительно разработанной моделью и убедиться в том, что предложенные преобразования действительно ведут к дальнейшему повышению эффективности воспитательного процесса. Преобразующий эксперимент требует от исследователя творческого воображения и реального подхода к собственным замыслам, глубокого знания существующего опыта и способности «оторваться» от него, стремления находить принципиально

новые решения и умения предвидеть последствия вводимых преобразований.

В практике исследовательской деятельности порой встречаются две крайности. Иногда рекомендуемые учеными новые методы, формы и приемы по сути дела не так уж новы и встречаются в опыте передовых воспитателей. Естественно, что в этих случаях не было необходимости обращаться к эксперименту. Изучение передового опыта, отвечающего той его модели, к которой пришел исследователь, – менее трудоемкий и более простой метод, позволяющий убедиться в целесообразности предложенной модели и уточнить ее. Другая крайность проявляется в том, что педагогическая практика становится сферой введения такого «нового», которое не обеспечивает желаемого успеха, так как экспериментатор действовал вне учета условий, в которых должны осуществляться рекомендуемые им формы и методы. Отрицательный эксперимент в педагогике не допустим: исследователь имеет дело с детьми и всякое ошибочное преобразование может отрицательно на них сказаться.

Избежать указанных ошибок помогает тесно связанное с преобразующим экспериментом моделирование. Они выступают в исследовании как два взаимно обусловленных метода. Прежде чем приступить к эксперименту на основе имеющейся гипотезы, важно представить себе содержание, характер и результаты предстоящей работы, создать некую идеальную модель воспроизводимого в эксперименте явления. Такая модель необходима и самому исследователю, и учителям, занятым экспериментом под его руководством, ибо помогает понять общий замысел ученого. Очень важно, чтобы учитель ясно представлял смысл и цель экспериментальной работы, свою роль в ней, овладел методикой исследования. Подготовка исследователем учителей к предстоящему эксперименту во многом облегчает его ход.

Таким образом, методика эксперимента в области воспитания должна удовлетворять важнейшим ее требованиям и включать:

- а) наличие у исследователя в одних случаях четко сформулированной в

виде определенных теоретических положений гипотезы, из которых вытекают методические рекомендации, в других – лишь общего предположения. Без таких исходных данных нельзя четко спланировать и организовать экспериментальную работу и получить в ходе ее дополнительные по сравнению с обычным изучением существующего опыта данные;

б) тщательную разработку способов вмешательства в существующую практику обучения и воспитания. Экспериментатору важно четко представлять, как он, проникая в глубь интересующих его явлений, будет изолировать их от несущественных влияний и вызывать интересующие его явления к жизни;

в) тщательную фиксацию условий и обработку результатов эксперимента. Исследователю необходимо возможно более точно и подробно учитывать все формы, методы и приемы, которые вносятся им в работу с детьми, изменения, которые под влиянием их возникают в жизни отдельных школьников и коллективов. Решению этой задачи служат не только наблюдения, но и специальная техника фиксации данных эксперимента: подробные протоколы, кинодокументация, фонограммы и т. д. Все эти средства могут оказать существенную помощь только в том случае, если их использование планируется заранее, при составлении плана эксперимента;

г) взаимопонимание между исследователем и детьми. В ходе экспериментальной работы исследователю приходится заботиться об установлении правильных взаимоотношений со школьниками. Для этого он может, например, начать работать в школе, что дает возможность естественно вникнуть в жизнь детского коллектива. (Та же позиция, что и при включенном наблюдении.) В другом случае исследователь знакомит учащихся в доступной для них форме со своими исследовательскими планами и делает ребят соучастниками исследовательской деятельности. Второй путь требует от ученого особенно большого искусства увлечь ребят перспективой экспериментальной работы, объектом которой являются они сами.

Путь к творчеству*

Определение проблемы исследования

О теме исследования

Нередко приходится наблюдать, какие трудности испытывают с выбором темы педагоги-практики, решившие самостоятельно заняться исследовательской работой. Они приходят в научно-исследовательские учреждения, в институты усовершенствования учителей, на кафедры педагогики и обращаются с вопросом: «Какую тему вы посоветовали бы мне взять?», просят помочь выбрать из списка тем наиболее для них подходящую. Такие люди ставят в крайне затруднительное положение своих советчиков, ибо те не знают, каким научным багажом владеет спрашивающий, каковы его научные интересы и возможности, каким практическим, творческим опытом он обладает.

Однако вопрос выбора темы исследования вполне закономерен.

Какие же общие советы можно дать начинающему исследователю в связи с выбором темы?

1. Тема исследования должна быть актуальной, отражать потребности практики.

Так, не случайно в годы раздельного обучения школьников многие исследования в области воспитания были посвящены вопросам дисциплины.

Проблема дисциплины для мужских школ была весьма актуальной.

* Впервые опубликовано в виде глав в кн.: *Л.И.Новикова, А.Т. Куракин. Путь к творчеству: В помощь начинающему исследователю в области воспитания.* – М., 1966.

В годы, предшествующие введению в жизнь Закона о перестройке работы школы, немало исследований было посвящено словесным методам обучения и воспитания. Эти темы в то время были актуальными, так как при отсутствии материальной базы для организации практической деятельности учащихся основным фактором воздействия на них было слово.

В последние годы большое количество исследований посвящено вопросам трудового воспитания. Это также вполне закономерно: труд вошел в жизнь школ. Но условия эффективного использования его недостаточно разработаны. Школы очень нуждаются в научно обоснованных рекомендациях по этим вопросам. Поэтому многие педагоги стремятся их исследовать.

Но иногда выбор актуальной темы превращается в поиски темы модной. Например, многие начинающие исследователи, стремясь «не отстать от жизни», стараются заняться исследованием проблем, связанных с трудом, независимо от того, имеется ли у них достаточно данных, чтобы внести в освещение этих проблем что-то новое.

В погоне за модными темами нередко упускаются посильные исследователю и актуальные для практики воспитания темы. Например, в настоящее время недостаточное внимание уделяется вопросам воспитания ученического коллектива, содержанию и формам нравственного воспитания школьников, воспитанию в процессе обучения. [...]

2. Тема педагогического исследования, как правило, должна быть связана с предшествующим практическим опытом исследователя.

На прошлый опыт исследователя чаще всего смотрят как на источник фактов по избранной им теме. Действительно, наличие такого опыта облегчает труд по сбору материала и сокращает время, выделенное на исследование.

Но главное не в этом. Фактический материал исследователь может собрать и после того, как он приступил к исследованию.

Исследователю необходимо иметь собственный опыт работы с детьми

для того, чтобы дать правильную оценку наблюдаемым в практике воспитания явлениям, правильно организовать эксперимент, как следует разобраться в собранном материале, глубоко проанализировать его. Без такого опыта ему трудно представить себе проблему в целом и наметить пути ее исследования.

3. Всякое научное исследование должно вносить нечто новое в теорию или методику рассматриваемого вопроса.

Для того чтобы не повторять тех выводов, которые уже сделаны другими, необходимо знать, какие исследования проведены или ведутся в интересующей исследователя области.

Конечно, и по одной и той же теме можно вести исследования, не повторяющие друг друга, освещающие ее под разными углами зрения, вычленив при исследовании различные вопросы. Но чаще всего, если по одной и той же или близким темам проведено несколько исследований, их выводы повторяют друг друга, хотя они и вытекают из фактического материала, полученного в различных условиях.

Это чаще всего объясняется тем, что исследователь в период выбора темы плохо ознакомился с существующей литературой, не знал, как его тема в ней раскрыта. [...]

С чего же все-таки начать работу по определению темы исследования?

Область и аспект исследования

Обычно исследователь начинает свою работу по вычленению темы с определения области исследования. В дидактике, как правило, область исследования определяется кругом тех дисциплин, которые преподает педагог. Расчленив воспитательную работу по ее содержанию значительно труднее. Но и здесь почти никогда не бывает так, чтобы педагог-исследователь в одинаковой мере увлекался всем. Один уделяет больше внимания организации внеклассной творческой деятельности детей, другой увлекается сам и увлекает ребят туризмом, третий в ярких формах проводит

интернациональное воспитание школьников, а четвертый как будто бы и никакой особенно интересной работы не ведет, все у него обычно, но именно ему раскрываются детские души, с ним школьники особенно доверчивы и откровенны.

Учитывая эти особенности, обычно и избирают область предполагаемого исследования.

Для того чтобы определить собственную проблему предстоящего исследования, необходимо знать, что же в интересующей области уже установлено, сформулировано, открыто и что требует разработки. Для этого следует внимательно следить за соответствующими публикациями: монографиями, статьями в сборниках и журналах. Секторы и лаборатории АПН РСФСР, кафедры педагогики пединститутов нередко публикуют в форме указаний и материалов для учителей проблематику своих исследований, приводят конкретные темы для обобщения опыта работы учителей. Ниже мы характеризуем подобную проблематику возможных исследований по теме «Коллектив и личность».

Анализ литературы и собственного опыта служит базой для определения первоначальной формулировки темы.

После предварительного определения темы исследователь продумывает аспект предстоящего исследования.

В большинстве исследований в области воспитания преобладает один из двух аспектов – либо теоретический, либо методический – в зависимости от того, уделяет свое основное внимание исследователь выявлению неизвестных еще науке и практике закономерностей или конкретизирует уже известные закономерности и, исходя из них, определяет наиболее эффективные методы воспитания. [...]

В практике исследовательской работы мы имеем гораздо больше исследований методического характера, чем теоретического. Объясняется это следующими обстоятельствами.

Во-первых, одно теоретическое исследование, вскрывающее ранее не

установленную закономерность, вызывает несколько исследований методического характера, показывающих, как может быть использована вскрытая закономерность (в сочетании с ранее установленными) в различных условиях воспитания. [...]

Во-вторых, исследователи-педагоги, пришедшие в науку после практической работы (а таких большинство), лучше подготовлены к исследованиям методического характера. В период практической деятельности сама жизнь не раз ставила их перед необходимостью искать более эффективные методы обучения и воспитания, находить их в литературе, заимствовать из опыта других педагогов, изобретать самим. Вполне естественно, что, начав заниматься исследовательской работой, они стремятся теоретически осмыслить накопленный ими опыт и продолжить на новой основе предпринятые ранее поиски.

Предмет исследования

Определив область и аспект исследования, необходимо установить предмет его.

В педагогических исследованиях, посвященных вопросам воспитания, предметом исследования чаще всего является либо содержание воспитательной работы, осуществляемой в определенном направлении, либо формы и методы ее, либо процесс формирования тех или иных нравственных качеств ребенка.

Обычно в исследовании педагог рассматривает все эти три компонента, ибо нельзя изучать формы и методы воспитательной работы в отрыве от ее содержания. Нельзя подвергать исследованию содержание, формы и методы воспитательной работы, не ориентируясь на те изменения, которые под воздействием воспитания происходят в нравственном облике ребенка. Содержание, формы и методы воспитательной работы и нравственный облик ребенка – это взаимосвязанные, взаимообусловленные компоненты. И все же чаще всего исследователю приходится лишь один из них считать предметом

исследования. Покажем на конкретных примерах, что это значит.

Пусть, например, предметом исследования является содержание трудового воспитания младших школьников. Это значит, что исследователь анализирует самый разнообразный материал, характеризующий содержание трудовой деятельности детей, содержание воспитательной работы, связанной с формированием у них представлений и понятий о труде, с формированием коммунистического отношения к труду. Он анализирует действующие программы, учебники, детскую литературу, кинофильмы и телепередачи, рассчитанные на детей младшего возраста, содержание трудовой деятельности младших школьников, выявляет мнения учителей-практиков и делает свои выводы относительно того, в какой мере содержание трудового воспитания соответствует задачам, которые стоят перед школой, и возрастным особенностям детей. На основе своих выводов он дает характеристику содержания воспитательной работы, направленной на формирование у школьников коммунистического отношения к труду.

Если его исследование охватывает несколько школьных возрастов, то он дифференцирует это содержание применительно к каждому. После того как разработанная им программа трудового воспитания будет проверена в эксперименте, он сможет считать, что проведенное им исследование дало такие новые факты по вопросу о содержании трудового воспитания, на основе которых можно внести коррективы в действующую программу воспитательной работы и соответствующие пособия.

Нужны ли ученому, исследующему содержание трудового воспитания, факты об отношении школьников к труду? Нужны. Такие факты он целенаправленно и систематически собирает как в период изучения состояния трудового воспитания в школах, так и в период экспериментальной проверки разработанной им программы. Сопоставляя эти факты, он и делает выводы об эффективности предлагаемой им программы. Таким образом, если содержание трудового воспитания явилось предметом исследования, то характер отношения школьников к труду в процессе

работы, осуществляемой в соответствии с гипотезой исследователя, является критерием эффективности этой работы, показателем правильности разработанных им программ.

Если предметом исследования ученого является не содержание трудового воспитания, а формы и методы его, тогда он аналогичным образом, считая, что содержание определяется действующими программами, собирает фактический материал, характеризующий наиболее эффективные формы и методы трудового воспитания. Отношение школьников к труду, как и в первом случае, является критерием эффективности предлагаемой ученым методики.

Исследования, предметом которых является характер проявления тех или иных качеств у детей, в области воспитания встречаются значительно реже. Объясняется это тем, что такого рода исследования находятся на грани с психологическими исследованиями и требуют проникновения исследователя во внутренний мир ребенка, хорошей психологической подготовки. Примером подобного исследования может служить работа С.М. Ривеса «Воспитание воли учащихся в процессе обучения»*. В этой работе автор дает психологический анализ воли ребенка и раскрывает процесс формирования волевых качеств у школьников старшего возраста. Вскрытые им в результате анализа закономерности дали возможность внести коррективы в методику коммунистического воспитания, сделать ее более целенаправленной и действенной.

Цель, задачи и основные вопросы исследования

Целью исследования может быть:

а) выявление зависимостей, существующих между факторами, воздействующими на детей, и теми изменениями, которые под влиянием этих факторов появляются в их знаниях, мировоззрении, в умениях и навыках, в их нравственном облике;

* См.: С.М. Ривес. Воспитание воли учащихся в процессе обучения. – М., 1958.

б) определение условий, при которых получившие распространение в школах формы и методы работы являются наиболее эффективными;

в) разработка новых форм и методов воспитания.

Что же касается задач исследования, то они конкретизируют его цель. Например, если цель исследования – охарактеризовать систему трудового воспитания советской школы, то она может быть конкретизирована в следующих задачах:

1. Определить требования общества к трудовой подготовке школьников.

2. Раскрыть возможности учебно-воспитательного процесса школы в осуществлении этих требований.

3. Охарактеризовать основные звенья общей системы трудового воспитания.

4. Сформулировать условия эффективности трудового воспитания.

Эти задачи исследования дают представление о том, в каких направлениях будут идти поиски компонентов интересующей исследователя системы.

Определяя задачи предстоящей работы, начинающие исследователи нередко допускают ошибки. Главные из них заключаются в следующем:

а) Формулируются не задачи, а пути достижения поставленной цели.

Исследователи пишут: «Проанализировать литературу и сложившийся опыт по такому-то вопросу», «Изучить состояние такой-то проблемы», забывая, что изучение, анализ, ознакомление и пр. не являются самоцелью. Они нужны лишь как средства для решения определенной научной задачи.

б) Нет соответствия между целью и задачами. Задачи должны раскрывать, конкретизировать цель исследования и в сумме своей быть адекватными этой цели. В проспектах же некоторых кандидатских диссертаций мы встречаемся с такими случаями, когда задачи отражают цель исследования только частично или вовсе с нею не связаны.

в) Задачи исследования частично перекрывают друг друга.

проблем нашего времени. Ею занимаются философы, психологи, педагоги.

Большой вклад в решение этой проблемы внесли крупнейшие советские педагоги Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий. Их идеи легли в основу теории социалистического коллектива и послужили базой для развития опыта коллективного воспитания в советской школе.

Исходя из высказанных ими идей, опираясь на опыт школ, советская педагогика добилась значительных успехов в разработке многих вопросов данной проблемы, например:

1. Методики сплочения классных и школьного коллективов.
2. Использования коллективной организации школьников в борьбе за высокую дисциплину, повышение производительности труда и развитие внеклассной творческой деятельности ребят.
3. Формирования коллективизма и общественной активности школьников.
4. Перевоспитания под влиянием коллектива детей, отклоняющихся в своем поведении от нормы.

Вместе с тем в силу ряда причин (последствия культа личности, догматическое отношение к наследию классиков советской педагогики, недооценка практического опыта школ) многие важные вопросы коллективного воспитания не разрабатывались. Наиболее существенным недостатком в разработке данной проблемы является недооценка роли коллектива в индивидуальном развитии личности каждого ребенка.

Между тем именно в детском воспитательном коллективе могут и должны быть созданы такие условия, когда свободное развитие каждого становится условием свободного развития всех, когда каждый ребенок выступает как личность в ее качественном своеобразии, личность, интересная для всего коллектива, обогащающая коллектив своими знаниями, увлеченностью, опытом.

Решая проблему «коллектив и личность» как педагогическую проблему, мы должны ответить на вопрос: при каких условиях

осуществляется самоутверждение и развитие личности ребенка в коллективе, а коллектив становится базой для всестороннего развития личности каждого ребенка.

Для того чтобы ответить на этот вопрос, необходимо провести целый цикл исследований, направленных к раскрытию сущности влияния коллектива на личность, к выявлению тех условий, при которых это влияние является наиболее эффективным. Эти исследования могут быть осуществлены в следующих основных направлениях:

1. Детские коллективы, их типы, функции и особенности

Влияние детского коллектива на личность ребенка зависит прежде всего от того, каков этот коллектив, какие задачи ставит перед ним общество, каковы его характерные черты и роль в жизни ребенка.

Коллектив массовой школы, интерната, класса, пионерского звена, кружка, коллектив ребят по месту жительства – все это разные коллективы как по стоящим перед ними задачам, так и по характеру влияния их на ребенка.

Чтобы выявить общие закономерности формирования личности в коллективе и осмыслить специфику влияния определенного типа коллектива на личность, необходимо изучить различные по характеру и сплоченности коллективы, проанализировать их роль в жизни ребенка, выявить характер присущих каждому из них коллективистских отношений, роль взрослых в руководстве такими отношениями, место и роль этих коллективов в жизни общества.

2. Процесс формирования и развития детского коллектива

Коллектив – явление динамичное. Движение – это форма жизни, остановка в движении – это смерть коллектива. Таково общее выражение сформулированного А.С. Макаренко закона развития коллектива. В жизни процесс развития детского коллектива почти никогда не происходит плавно и гладко. В разных коллективах он протекает по-разному. В одних случаях это стремительное движение вперед. В других – симптомы продвижения вперед

еле улавливаются и кривая развития очень медленно поднимается вверх.

В процессе развития почти каждого коллектива есть подъемы и спады. Нередки временные остановки и движения вспять.

Как добиться того, чтобы процесс развития коллектива был непрерывным, а трудности и препятствия, возникающие на пути коллектива, способствовали его сплочению, а не развалу?

Очевидно, чтобы ответить на эти вопросы, необходимо на конкретном фактическом материале проанализировать тенденции развития детских коллективов, проследить характер подъемов и спадов, установить их причины, определить, что же помогло вывести коллектив из застойного положения, преодолевать встречающиеся в его развитии трудности, мобилизовать всех ребят на их преодоление.

3. Связи в коллективе

Сплоченность детского коллектива, а следовательно и влияние его на личность ребенка, зависит от характера внутриколлективных связей, объединяющих детей. Такие связи, возникающие в процессе совместных действий, переживаний, обмена мыслей, могут быть кратковременными и, возникнув, быстро угасают. Но могут они и закрепиться в последующем опыте коллективной жизни.

Коллективные связи могут базироваться на чувствах взаимной симпатии, взаимной заинтересованности членов коллектива друг в друге и вести к расцвету личности. Они могут базироваться и на чувстве страха, на круговой поруке, и тогда они будут уродовать, подавлять личность. В практике воспитания существуют самые разнообразные средства коллективных связей. Это школьные праздники, вечера, линейки, пионерские сборы, собрания, дискуссии, конференции, туристские походы, стенные газеты, школьные радиопередачи, соревнования и пр.

Каждое из этих средств может способствовать установлению коллективных связей только при определенных условиях: когда дети вместе переживают какое-то интересное для них, яркое событие, вместе действуют

во имя желанной для всех цели, вместе сознавая ответственность, принимают решение, вместе обсуждают волнующие всех вопросы, высказывая в связи с этим собственные мысли и суждения.

Как использовать различные средства связи в коллективе с максимальной воспитательной пользой? Какова роль различных органов коллектива в укреплении внутриколлективных связей? Какова должна быть наиболее рациональная система общения детей различного возраста, которая приводила бы к прочным и ценным в педагогическом отношении коллективным связям?

Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо исследовать получившие распространение в практике коллективной жизни средства связи и характер влияния их на сплочение ребят. Кроме того, необходимо в разных по своему типу, возрасту и сплоченности коллективах проанализировать те связи, которые для них характерны.

4. Характер совместной деятельности детей и ее роль в сплочении коллектива и формировании личности

Наиболее прочные связи между людьми возникают в процессе их совместной деятельности. Характер этих связей зависит от содержания деятельности, от способа ее организации.

Учитывая это, очень важно проанализировать роль различных видов деятельности (труда, познавательной, творческой деятельности, игры, спорта) в сплочении детского коллектива и в формировании личности ребенка.

Так, хорошо известно, что в классе даже при наличии простого соседства при некоторых условиях повышается активность познавательной деятельности ребенка: он легче овладевает определенной суммой знаний, умений, навыков. Но возникает, конечно, вопрос, каковы эти условия.

Познавательная деятельность в коллективе – это не просто процесс усвоения знаний каждой отдельной личностью. Это взаимная информация, обмен мнениями, обмен идеями.

В коллективе может быть создана такая обстановка, которая облегчит этот процесс, сделает его более эффективным. Ведь существует взаимопомощь в учении, существует общественное мнение, побуждающее ребенка интенсивно работать. При каких же условиях коллектив, коллективное сознание становится действенным фактором повышения познавательной деятельности каждого из членов коллектива? Как создать соответствующую атмосферу в коллективе?

Аналогичные вопросы могут быть исследованы и в связи с другими видами коллективной деятельности детей.

5. Внутриколлективные отношения

В коллективе между его членами под влиянием установившихся связей складывается определенная система отношений. Эти отношения между коллективом и его членами, между отдельными членами, между различными объединениями внутри коллектива складываются не сразу. Вначале они могут быть случайными и неустойчивыми. Но постепенно, по мере сплочения коллектива, они стабилизируются, приобретают определенный характер, становятся традиционными для данного коллектива, материализуются в его общественном мнении.

Сложившиеся в коллективе отношения по сути дела определяют воспитательную эффективность коллектива, характер и силу его влияния на личность. Эти отношения могут быть как позитивного, так и негативного характера. Они могут влиять на расцвет личности, ее дарований и склонностей, на преодоление ее отрицательных качеств, но могут привести и к «нивелировке» личности, к ее «усреднению».

Вместо высокой требовательности, доброжелательности, взаимного интереса друг к другу, характерных для коллектива социалистического типа, мы можем встретиться в детском коллективе с заносчивостью одних и подавленностью других, с безразличием друг к другу, с жестокостью и пр. Сильные в учении, спорте, трудовой деятельности дети могут относиться к своим менее способным товарищам с оттенком превосходства.

Межличностные отношения в коллективе – отношения симпатии друг к другу, взаимного интереса, дружеские связи, юношеская любовь – в одних случаях носят поистине прекрасный человеческий характер, несут в себе аромат юности, молодости, непосредственности, а в других – приобретают уродливый оттенок или маскируются грубостью, цинизмом, развязностью.

Руководство и управление коллективными отношениями – важнейшая задача педагога – организатора детского коллектива. Но для того чтобы эффективно руководить процессом возникновения и развития коллективных отношений, чтобы стимулировать одни из них и приглушать или вовсе искоренять другие, надо хорошо знать природу, суть коллективных отношений детей, знать, как и в чем они проявляются в различных по возрасту, роду деятельности, сплоченности коллективах.

Проанализировать их характер могут люди, общающиеся с детскими коллективами, находящиеся в гуще коллективной жизни детей, пользующиеся их доверием.

6. Детский коллектив и среда

Детский коллектив живет и действует в определенной среде, с которой он вступает во взаимодействие. Эта среда – наше социалистическое общество со всем тем хорошим, передовым, прогрессивным, что присуще ему, и со всеми теми минусами, недостатками, нерешенными вопросами и пережитками, которые еще в нем существуют. Влияния, испытываемые в жизни, ребенок несет в свой школьный коллектив, являющийся основным объектом наших педагогических усилий. Ребята вносят в него определенную, ими полученную в жизни сумму знаний, навыков, привычек, жизненных установок. Весь этот жизненный опыт детей в одних случаях гармонирует с законами жизни школьного коллектива, обогащает ее, делает более содержательной и радостной, а в других случаях вступает с ней в противоречие.

От влияний среды (в том числе и дурных) нельзя изолировать детские коллективы. И дело не только в том, что это трудно. Дети, изолированные от

влияния окружающей среды, живущие в тепличной, искусственно созданной обстановке, вырастают неприспособленными к жизни, к активной деятельности. У них оказывается невыработанным иммунитет к плохому. Они не способны бороться с ним. Они нередко не замечают хорошего, не умеют увидеть его на фоне повседневной жизни.

Выход один: изучать влияния, которые испытывают дети вне коллектива, и строить коллективную жизнь с учетом этих влияний. Опыт коллективной жизни должен определять поведение каждого ребенка в его столкновении с действительностью, помогать ему найти правильную линию поведения.

Детские коллективы не только испытывают на себе влияние окружающей среды. Они и сами оказывают воздействие на эту среду, участвуют в ее преобразовании. Участие детей в трудовой, общественно-политической, художественно-эмоциональной жизни общества налагает на него определенный отпечаток. Дети вносят в жизнь своеобразный колорит, тепло, непосредственность, оптимизм детства и юности, украшают жизнь взрослых, делают ее более радостной. Это известно нам из опыта. Но при каких условиях это влияние наиболее благоприятно? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо проанализировать на конкретном опыте это влияние.

7. Коллектив – фактор формирования личности

Такой аспект изучения коллектива, когда исследователь смотрит на него через призму отдельной личности, является наиболее важным для педагогики. Ведь смысл, цель существования детского воспитательного коллектива – формирование личности каждого ребенка в соответствии с теми представлениями о человеке, которые сложились в нашем обществе в настоящее время. [...]

Это всесторонне развитые, высококультурные люди, личные интересы которых соответствуют интересам общества. Творческий труд для них станет естественной потребностью, гуманизм, чуткое отношение к другим людям – характерной чертой каждого. Новый человек будет отличаться стремлением

к самосовершенствованию, самостоятельностью и оригинальностью суждений, безбоязненным подходом к жизненным явлениям и к оценке их, умением найти собственную линию поведения в непредвиденных ситуациях и умением отстаивать собственную точку зрения. Каждый станет яркой, самобытной личностью, не похожей на окружающих и поэтому особенно интересной для них. Каждый будет обогащать мир других людей.

Таких людей немало и сейчас. Но они не появляются сами собой, стихийно, их воспитывают. Именно в детских коллективных объединениях в первую очередь формируются черты будущего зрелого человека – гражданина, семьянина, труженика, творческой личности. Мы научились использовать силу коллектива для формирования некоторых из этих черт, таких, например, как патриотизм, дисциплинированность, умение подчинять личные интересы интересам общества, общественная активность. Мы научились так воспитывать детские коллективы наших школ, что выпускники их в массе своей обладают этими качествами.

Меньше мы умеем использовать детский коллектив как средство формирования таких качеств личности, которые характеризуют ее как оригинальную, неповторимую, особенную. Конечно, эта линия является наиболее трудной как на практике, так и в теории. Гораздо труднее создать такой коллектив, в котором каждый из его членов находил бы удовлетворение своим индивидуальным интересам, чем создать коллектив, направленный на удовлетворение лишь общих потребностей всех его членов.

Труднее уловить закономерности формирования индивидуальных качеств человека в коллективе, чем уловить и выразить закономерность формирования качеств, единых для всех членов общества. Но трудно – не значит невозможно. И перед педагогами стоит задача проанализировать на конкретном человеческом материале процессы формирования важнейших качеств человеческой личности, протекающих под влиянием коллектива, уловить характер этого влияния, определить его сущность. Это необходимо для того, чтобы научиться управлять процессами формирования личности в

коллективе.

8. Влияние личности на коллектив

Ребенок не только испытывает на себе влияние того коллектива, к которому он принадлежит. Он сам, в свою очередь, влияет на этот коллектив. Характер этого влияния зависит как от индивидуальных качеств личности, так и от облика коллектива.

Влияние, оказываемое личностью на коллектив, может быть положительным, обогащать коллектив, вносить в его жизнь яркую, живую струю, может быть и отрицательным, возбуждать отрицательные эмоции, способствовать зарождению чуждых нашему обществу взглядов и традиций.

В процессе руководства коллективом, в процессе формирования личности в коллективе воспитателю необходимо учитывать и обратное влияние – влияние личности на коллектив, рассматривать его как важный фактор самоутверждения личности, следить за тем, чтобы оно было полезным и для коллектива и для личности.

Но чтобы влияние каждого ребенка на коллектив было положительным и вызывало положительный отклик, необходимо на большом фактическом материале изучить характер влияния разных детей на коллектив, установить причины популярности одних ребят в коллективе и непопулярности других.

9. Педагогическое руководство детским коллективом

Сплоченные, эффективные в воспитательном отношении детские коллективы всегда появляются в результате руководства взрослых. Это специфическая черта, особенность детских коллективов.

Руководить детским коллективом – это значит руководить процессом формирования и развития коллективных отношений, вызывать к жизни такие отношения, которые благоприятно действуют на личность, формируют у нее необходимые нашему обществу качества, способствуют ее всестороннему развитию, формированию и развитию ее индивидуальности. Руководить коллективом – это значит приглушать, ликвидировать отношения, ущемляющие личность, мешающие ее развитию.

Нельзя руководить отношениями детей, оставаясь вне этих отношений. Руководя коллективом, педагог сам вступает в определенные отношения как с коллективом в целом, так и с группами детей, отдельными детьми. И отношения эти в сильной степени зависят от личности педагога. Они не могут быть одинаковыми для разных педагогов, разных воспитателей, разных взрослых.

Детский коллектив и как целостная единица, и через своих членов вступает в самые разнообразные отношения со многими взрослыми людьми. Все они в той или иной мере оказываются его воспитателями, все они так или иначе влияют на него. И это общее влияние отнюдь не является простой суммой всех частных влияний. Есть влияния, взаимодополняющие друг друга. Есть влияния, действующие в противоположных направлениях. При каких условиях этот пучок влияний является наиболее благоприятным для коллектива? При каких условиях он превращается в целенаправленное педагогическое руководство?

Иногда говорят о единстве влияния педагогического коллектива. Но в чем должно выражаться это единство? Ведь одинаковых влияний не может быть так же, как не может быть одинаковых людей. Да и нужно ли унифицировать влияния, которые испытывают дети, общаясь со взрослыми? Ведь чем многообразнее эти влияния, тем больше получают дети от такого общения.

Значит, единство в одном и многообразие в другом. В чем именно? Как добиться этого многообразия? Проанализировать с этих позиций воспитательную эффективность наших лучших педагогических коллективов – большая и важная задача.

Характеризуя проблему «коллектив и личность», мы хотели показать многообразие направлений, по которым может идти исследовательская работа, раскрыть некоторые вопросы, требующие ответа. [...]

Эксперимент

О моделировании педагогических явлений

[...] В настоящее время моделирование как метод научного исследования широко используется в самых различных областях знаний.

Наиболее общее определение понятия модели мы встречаем у В.А. Штоффа: «Научное понятие модели имеет в виду такой способ познания действительности, который состоит в отображении или воспроизведении явления (его свойств, структуры, динамики и т. д.) при помощи какой-нибудь системы, построенной искусственно человеком. Таким образом, если говорить вообще о научных моделях, то в качестве самого общего их признака или свойства следует указать на их способность отражать, воспроизводить предметы, явления объективного мира, их закономерный порядок, их структуру.

Существует очень большое разнообразие моделей, различающихся как по содержанию и типу, так и по цели и назначению, по материалу, из которого они строятся, и по характеру взаимоотношения между моделью и оригиналом»*.

В педагогике мы нередко используем моделирование, хотя сам этот термин почти отсутствует в педагогической литературе. С моделированием неизбежно встречается и исследователь в области воспитания. Случается, и нередко, что рекомендуемые исследователем новые методы, формы, приемы мало чем отличаются от действующих, но устаревших, требующих замены. У исследователя как бы не хватило сил преодолеть собственную робость, в результате чего он не сумел найти принципиально новые пути воздействия на ребят.

Но встречается и другой недостаток, когда в педагогическую практику вводится что-то новое, а спустя некоторое время выясняется, что это «новое» не оправдало себя, что исследователь не учел условий, в которых должны

* В.А. Штофф. Гносеологические функции модели//«Вопросы философии». – 1961, №2. – С. 53.

осуществляться рекомендуемые им формы и методы. Первый, а тем более второй недостаток в области воспитания особенно нежелателен, так как исследователь имеет дело с детьми. Всякое ошибочное его предположение может отрицательно сказаться на них.

Чтобы в процессе создания нового уменьшить возможность ошибок, неправильных решений, исследователь и прибегает к моделированию. На основе имеющейся у него гипотезы он представляет себе это новое в виде описаний, схем, диаграмм, расчетов, планов, рисунков, фотографий и пр.

Модель прежде всего служит самому исследователю в качестве первоначального варианта той методики, которая будет им отрабатываться в эксперименте. Но она необходима и в качестве инструкции учителям, участвующим в экспериментальной работе под руководством исследователя.

Существенными признаками модели являются: наглядность; известное отвлечение, абстракция; элемент научной фантазии; использование аналогии как логического метода построения; элемент гипотетичности.

Модель, отражающая существенные стороны или структуру изучаемого объекта в чувственно-наглядной форме, является единством образа и научной абстракции, наглядной схематизацией действительности, естественно упрощающей, огрубляющей объект познания.

Другими словами, модель представляет собой гипотезу, выраженную в наглядной форме, где логический аппарат рационального момента познания заменен чувственно наглядным его выражением.

Важным свойством модели является наличие в ней элемента творческой фантазии.

В литературе, посвященной вопросам моделирования, существует термин «модели будущего»*. Этот термин очень хорошо подчеркивает творческий, преобразующий действительность характер модели конструируемого явления, в отличие от модели настоящего, имеющей

* См., например: *Н.А. Бернштейн. Пути и задачи физиологии активности*// «Вопросы философии». – 1961, №6.

констатирующий характер. В создании моделей будущего особенно большое значение приобретает творческое воображение, творческая фантазия исследователя, его умение представить будущее, умение заглядывать в него, максимально используя данные информации об интересующих его событиях в настоящем.

Вполне естественно, что модель будущего имеет вероятностный характер и поэтому должна быть проверена сначала в эксперименте, а затем и в широкой практике.

В ходе эксперимента, связанного с проверкой модели, уточняются, шлифуются, преобразуются многие ее детали. Эти изменения откладываются в сознании исследователя и фиксируются им. В первоначальный вариант модели вносятся коррективы. Она как бы превращается в модель второго, третьего, четвертого порядка. К концу эксперимента исследователь приходит к окончательному варианту модели.

Таким образом, в процессе создания модели будущего исследователь как бы проходит через несколько ступеней.

Первая – тщательное изучение опыта, связанного с интересующим исследователя явлением, анализ этого опыта и создание гипотезы, лежащей в основе будущей модели.

Вторая – составление предварительной рабочей документации, характеризующей различные стороны воспроизводимого явления, обсуждение этой документации с практиками, организация практической деятельности в соответствии с разработанной документацией, внесение в нее коррективов, подсказанных практикой; уточнение первоначальной гипотезы, взятой в основу модели.

Третья – создание окончательного варианта модели.

Если на второй ступени исследователь как бы дает различные варианты конструируемого явления, отличающиеся различными деталями, ракурсами, углом поворота и пр., то на третьей ступени он на основе этих вариантов создает окончательный образец того явления, которое собирается воплотить

в жизнь.

Приведем несколько примеров использования моделирования в процессе исследовательской работы.

В 1958 г. в школе № 1 г. Тушино проводилась опытная работа по формированию у учащихся I–IV классов навыков культурного поведения. Из опыта школ мы знали об удачных приемах воспитания культуры поведения, используемых учителями на уроках, в этических беседах, в играх, в кружковой работе. Но эти приемы, будучи разрозненными, не достигали цели. Поэтому было решено разработать цикл занятий по культуре поведения, который обеспечивал бы формирование у школьников необходимых понятий и навыков, связанных с нормами поведения их в школе, на улице, дома, в общественных местах. Каждое занятие по определенной теме должно было включать в себя комплекс разнообразных форм, методов и приемов, интересных и доступных для детей младшего школьного возраста.

Работа по подготовке каждого занятия проводилась так: исследователи, разрабатывая план проведения очередного занятия, обдумывали его методику, предусматривали использование таких приемов, связанных с игрой, соревнованием, драматизацией, которые, по их предположениям, должны были наиболее эффективно влиять на детей в желательном направлении. По разработанному плану проводилось занятие. Оно фиксировалось на киноплёнку.

Каждое занятие анализировалось. В процессе анализа просматривалась кинодокументация. Просмотр давал очень многое. Нередко нам казалось, что тот или иной прием является наиболее удачным в проведении занятия. С экрана же этот прием выглядел иногда совсем иным. Он уже не вызывал энтузиазма у исследователей, тем более что на пленке была видна и реакция детей на этот прием, которую исследователи в ходе занятия не всегда могли уловить.

Таким образом, после каждого занятия определялось, что было в нем

хорошо и что плохо, осуществлялась как бы вторичная разработка методики его проведения, отбрасывались не оправдавшие себя приемы, уточнялись и детализировались приемы, оказавшиеся наиболее эффективными.

В занятиях с другими классами мы использовали усовершенствованную методику, включающую результаты анализа ранее проведенного занятия.

В течение года мы получили большой документальный материал в виде планов, подборки хрестоматийных отрывков, описаний проведенных занятий, фото- и кинодокументации, отражающей наши успехи и промахи. Рукописные материалы и фотографии были использованы при написании книги, а из кинофрагментов смонтирован фильм, отражающий общий ход занятий и приемы, которые оказались наиболее эффективными в процессе эксперимента. Этот фильм в качестве модели занятий по культуре поведения неоднократно использовался в работе и с учащимися (как наглядно-инструктивный материал) и с учителями (как информационно-методический).

Таким образом, фильм «Занятия младших школьников по культуре поведения» явился промежуточным звеном между нашими представлениями о том, какими должны быть занятия, и тем окончательным вариантом, который нашел свое отражение в книге*.[...]

В приведенных нами примерах моделирования существенную роль сыграли кино и фотография. Фактически речь шла о создании фото- и киномоделей. Такова была специфика нашего опыта. В книге Л.Б. Ительсона речь идет о математическом моделировании педагогических явлений (главным образом в области дидактики)** . Очевидно, в дальнейшем метод моделирования в педагогике найдет более широкое распространение.

Потребность в этом методе особенно остро ощущается при исследовании вопросов методики воспитательной работы с детьми. В настоящее время результаты исследований, проведенных на базе передового

* См.: О.С. Богданова, Р.Г. Гурова, В.И. Петрова. Занятия по культуре поведения. – М., 1961.

** См.: Л.Б. Ительсон. Математические и кибернетические методы в педагогике. – М., 1964.

педагогического опыта, оформляются либо в виде описаний конкретного опыта (чаще всего это доклады практиков на научно-практических конференциях и «Педагогических чтениях»), либо в виде методических рекомендаций, проиллюстрированных отдельными примерами из опыта. Но конкретный педагогический опыт, каким бы ярким он ни был, не может быть непосредственно перенесен в другие школы. Методические же рекомендации не дают педагогу возможности представить себе рекомендуемую методику в целостном виде. Видимо, между конкретным педагогическим опытом и практикой воспитания мы пропускаем одно очень важное звено – модель методики, которая, базируясь на сформулированных рекомендациях, давала бы целостное представление об этой методике. Пока что опыт использования моделирования в педагогике касается средств воздействия на ребенка. Возникает вопрос: а можно ли смоделировать самого ребенка как объект и цель наших педагогических усилий?

Этот вопрос в свое время был поставлен А.С. Макаренко. Высказанные им мысли настолько актуальны, что имеет смысл их повторить. Характеризуя цели коммунистического воспитания, он подверг критике имевшие место абстрактные рассуждения о «гармонической личности», «борце, полном инициативы», «человеке-коммунисте».

«В подобных целевыражениях так разит идеалом, что практическое их использование делается совершенно невозможным»^{*}, – писал он.

«Нам нужны практические цели, понятные для нас, выполнимые и грамотные, как хорошие чертежи дома в жилищном строительстве: здесь балкон, здесь лестница, кухня... Цели нашей работы должны быть выражены в реальных качествах людей, которые выйдут из наших педагогических рук»^{**}.

А.С. Макаренко ощущал все трудности такой проектировки личности как продукта воспитания. Ведь «проект», «модель» будущего человека должна соответствовать требованиям общества, предъявляемым к нему. А

^{*} А.С. Макаренко. Соч. – Изд. 2-е. – Т. V. – С. 465.

^{**} Там же. – С. 464-465.

требования эти непрерывно меняются: «Поэтому в нашей проектировке мы всегда должны быть в высшей степени внимательными и обладать хорошей чуткостью, в особенности еще и потому, что эволюция в требовании общества может совершаться в области малозначительных и малых деталей»^{*}.

Вторая трудность связана с разнообразием того человеческого материала, с которым приходится иметь дело воспитателю. «Общие и индивидуальные черты личности в отдельных живых явлениях образуют бесконечно запутанные узлы, и поэтому проектировка личности становится делом чрезвычайно трудным и требующим осторожности»^{**}. Ведь мы не хотим ostrичь всех одним номером, vtиснуть человека в стандартный шаблон, воспитать узкую серию человеческих типов.

«Конечно, я не имею в виду, да и не имею сил произвести такую проектировку. Мне кажется, что эта тема достойна усилий нескольких ученых и в особенности усилий наших наркомпросов, когда для воспитательного корпуса будет приготовлена папка «чертежей» личных, типовых, коллективных. Но сейчас у нас не только нет разработанных научных проектов личности, но нет и эскизов, самых первоначальных набросков рабочих чертежей.

А что у нас есть? Есть в литературе, в журналистике, в газете и еще больше есть в живой жизни. В жизни общественные отзывы, осуждения, одобрения, пожелания рассыпаны щедрой рукой. Если бы можно было собрать мнения людей о своих помощниках, соратниках, сотрудниках, начальниках и соседях, друзьях и врагах, близких и далеких, мы получили бы богатейший черновой материал для нашей проектировки.

И как много таких суждений, так легко и естественно вытекают из них первичные итоги, средние представления о типе нужного для общества человека! Конечно, эти представления неодинаковы в различных социальных

^{*} А.С. Макаренко. Соч. – Изд. 2-е. – Т. V. – С. 466.

^{**} Там же. – С. 467.

группах, в различных бытовых, производственных, культурных слоях нашего общества, но мы, воспитатели, должны знать, на что нужно опираться»^{*}.

Задача, поставленная А.С. Макаренко в настоящее время становится еще более актуальной. А решать ее в наши дни несравненно легче. Ведь ученые различных отраслей знания дают нам представление о характере будущего общества, о той обстановке, в которой предстоит жить и трудиться нашим воспитанникам. Но какими должны стать наши дети в этих условиях – на этот вопрос отвечать нам – педагогам.

Основные требования к эксперименту

К любому эксперименту в области воспитания могут быть предъявлены некоторые общие требования. Важнейшими из них являются следующие.

а) Наличие у исследователя определенной гипотезы

Сама сущность эксперимента (более глубокое познание действительности, проверка вытекающих из практического опыта гипотез, конструирование новых педагогических явлений) предполагает, что исследователь знаком и с теорией, и с практикой исследуемой им проблемы, что на основании этого знакомства у него уже сложились определенные выводы, которые он стремится проверить в эксперименте.

В одних случаях это будет четко сформулированная гипотеза в виде определенных теоретических предположений и вытекающих из них методических рекомендаций.

В других случаях – это лишь самые общие предположения исследователя о характере проявления у школьников определенных качеств, о характере влияния тех или иных факторов на них.

В виде общего предположения или общего замысла гипотеза при проведении эксперимента всегда необходима. Только тогда исследователь сможет спланировать экспериментальную работу, включить в нее учителей и

^{*} А.С. Макаренко. Соч. – Изд. 2-е. – Т. V. – С. 467-468.

получить дополнительные по сравнению с изучением существующего опыта данные.

б) Тщательная разработка путей, способов, приемов вмешательства в практический опыт, в практику обучения и воспитания

Если при изучении опыта исследователю достаточно разработать методику целенаправленного изучения интересующих его явлений, то для экспериментальной работы прежде всего должна быть разработана методика проникновения в изучаемый опыт, методика вмешательства в него исследователя. Экспериментатору важно четко представить, как он, проникая в глубь конкретных явлений, изолирует эти явления от несущественных влияний, как будет вызывать интересующие его явления к жизни с целью проследить их закономерности.

в) Тщательная фиксация условий и результатов эксперимента

Важнейшим требованием к эксперименту является тщательная фиксация условий, в которых осуществляется эксперимент, форм, методов и приемов, вносимых исследователем в практическую деятельность с детьми, и тех изменений, которые под влиянием этих форм, методов и приемов возникают в жизни детского коллектива, в моральном облике детей.

Вопрос фиксации условий и результатов эксперимента стоит более остро, чем при изучении передового опыта, в силу ряда причин.

Изучая передовой педагогический опыт, исследователь является наблюдателем. Он стоит несколько в стороне от развертывающихся у него на глазах событий. Это, с одной стороны, мешает ему почувствовать внутренние связи и противоречия изучаемых событий (именно поэтому зачастую и необходим эксперимент). С другой стороны, эти же обстоятельства и помогают исследователю дать более правильную оценку происходящих у него на глазах событий. Здесь оправдывается поговорка «Со стороны виднее».

Экспериментатор находится в центре вызванных им событий, является непосредственным участником их. Он чувствует процесс изнутри, его

внутренние противоречия, шероховатости и пр. Но ему не хватает взгляда со стороны, возможности оценить происходящие события взглядом стороннего наблюдателя. И в этом ему должна помочь техника фиксации эксперимента – дать общую картину наблюдаемого явления в форме подробного протокола, кинодокументации, фонограммы, – в зависимости от характера эксперимента.

Разумеется, все эти средства могут оказать существенную помощь исследователю только в том случае, если использование их планируется заранее, если при составлении плана эксперимента намечается и характер использования технических средств, характер ведущейся документации эксперимента.

г) *Готовность учителей к экспериментальной работе*

Нередко спорят, должен ли исследователь сам экспериментировать или он осуществляет эксперимент через практиков. Так вопрос ставить нельзя. Нам неизвестны случаи, когда исследователь осуществлял бы эксперимент один. Всегда в его экспериментальной работе участвуют практики: учителя изучаемого им класса, члены возглавляемого им педагогического коллектива, родители тех ребят, которых он изучает. Следовательно, речь идет не об участии или неучастии исследователя в эксперименте, а о роли его, о его функциях в экспериментальной работе.

Какова же эта роль? Коротко на этот вопрос можно ответить так: он организатор эксперимента в целом и лицо, тщательно контролирующее условия и результаты эксперимента. Если ему, для того чтобы справиться с этими функциями, необходимо стать на время практиком, он может сделать это. Но практическая деятельность исследователя должна окупаться теми «выгодами», которые дает ему положение учителя, классного руководителя, директора школы и пр. для выполнения его основных задач, ибо задачи исследователя и задачи практика не совпадают.

Дж. Бернал так объясняет разницу между ученым и инженером: «То, что инженеры вышли из ученых, постоянно и тесно связаны с ними, не

означает, что эти профессии неразличимы. В действительности функции ученого и инженера совершенно различны. Основное занятие ученого состоит в том, чтобы найти, как сделать вещь, а дело инженера – создать ее. В практическом смысле ответственность инженера гораздо больше, чем ученого. Он не может в такой же степени, как ученый, позволить себе полагаться на абстрактную теорию, он должен основываться на традициях опыта прошлого так же, как проверять новые идеи»^{*}.

Эти слова могут быть отнесены к педагогу-исследователю и учителю.

Беря на себя практические функции, исследователь уже не может, не имеет права сосредоточить свои усилия только на исследуемой им проблеме, руководствоваться в решении ее только теми новыми идеями, проверить которые он хочет. Он вынужден затрачивать силу и энергию на решение и тех практических задач, которые не имеют непосредственного отношения к изучаемому вопросу, в то время как работающие под его руководством практики (при соответствующем их подборе, конечно) могут, осуществляя свою повседневную работу, делать ее по-новому, в соответствии с соображениями исследователя.

Конечно, успех опытной работы во многом зависит от того контакта и взаимопонимания, которые существуют между исследователем и участвующими в опытной работе педагогами.

При изучении передового опыта от учителя важно добиться, чтобы он захотел максимально полно раскрыть свой опыт; Если исследователь вызывает у него чувство доверия, то он может это сделать и не вникая подробно в планы и замыслы исследователя.

В эксперименте же учитель должен ясно представить смысл, цель экспериментальной работы, свою роль в ней, он должен овладеть методикой исследования. Поэтому, планируя проведение эксперимента, исследователь должен предусмотреть подготовку учителей к предстоящей совместной работе.

^{*} Дж. Бернал. Наука в истории общества. – М., 1956. – С.26.

д) Массовый характер эксперимент

Если психологи, дидакты, физиологи могут ограничиться экспериментальной работой с отдельными детьми, группами детей или классами, то организация эксперимента в области воспитания так или иначе связана с вмешательством исследователя в работу всего учреждения.

Проверяя экспериментальным путем рекомендуемые им формы и методы воспитания, исследователь не может ограничиться проверкой этих методов в отдельных классах. Под его руководством должна быть организована опытная работа в масштабе школы даже в том случае, если эффективность ее он будет прослеживать на отдельных классах или отдельных школьниках.

Начинающие исследователи нередко делают ошибку, когда пытаются обосновать действенность разработанной ими методики влиянием ее на отдельных, произвольно взятых детей. В статьях, монографиях, диссертациях мы нередко встречаемся с описанием экспериментальной работы, проведенной в одном классе, с примерами влияния проведенной работы на отдельных ребят. Подобного рода эксперимент в воспитании неубедителен. Всегда возникает вопрос: а что было в соседних классах, а как проведенная работа повлияла на других детей.

е) Взаимопонимание между исследователем и детьми

Участвуя непосредственно в проведении экспериментальной работы с детьми, исследователь должен заботиться об установлении с ними правильных, естественных взаимоотношений. Это бывает нелегко, особенно со школьниками старших классов. Нередко они весьма недоверчивы, настороженно относятся к вмешательству посторонних лиц в их внутренние дела. Чтобы завоевать их доверие, есть два пути: либо исследователь берет на себя какой-то конкретный практический участок работы в школе, дающий ему возможность непосредственно вникнуть в жизнь детского коллектива и принимать в ней практическое участие, – это очень трудоемкий путь, так как исследователь, используя его, вынужден заниматься вопросами, не

имеющими непосредственного отношения к его задачам, – либо исследователь знакомит школьников со своими планами (в доступной для них форме) и делает ребят соучастниками своей работы. Второй путь требует от исследователя особенно большого искусства, так как он должен увлечь ребят перспективой экспериментальной работы, объектом которой являются они сами. [...]

Организация и планирование коллективного исследования

Организация работы

В настоящее время принцип коллективизма все глубже проникает в сферу научно-исследовательской деятельности. Коллективный характер ее – это знамение нашего времени, неизбежное следствие развития науки, совершенствования методов научного исследования, укрепления связей между различными науками, сближения науки и практики. Не могут в наши дни ученые-одиночки, какими бы талантливыми они ни были, добиться таких же успехов, каких способны добиться исследователи в процессе правильно организованной коллективной работы.

Коллективный труд дает возможность им углублять и расширять связи с практикой, шире использовать достижения смежных наук, привлекать к исследованию творческих работников смежных областей, шире использовать технические средства и новейшие методы исследования.

Коллективное исследование имеет особенно большое значение в области воспитания. Ведь исследователь здесь чаще всего является одновременно членом двух коллективов. С одной стороны, он возглавляет коллектив практических работников, участвующих в организованном им исследовании, с другой – он член коллектива ученых, ведущих работу по смежным вопросам одной и той же проблемы (исследовательская лаборатория, кафедра педагогики, НСО и т. п.). Работа в таком коллективе

предполагает, что исследователь координирует свою деятельность с деятельностью других исследователей, опирается на выводы коллег, а его данные, в свою очередь, принимаются во внимание и используются ими.

Таким образом, от исследователя в области воспитания требуется стремление и умение исходить в своей индивидуальной деятельности из интересов коллектива, вносить в совместную деятельность свое творческое начало, направлять исследовательскую работу своих помощников.

Чтобы справиться со всеми этими задачами, начинающему ученому необходимо иметь представление о том, как организуется коллективное исследование.

Чтобы работа исследовательского коллектива была эффективной, его члены должны иметь общий подход к проблеме, единую методику, общий критерий в оценке наблюдаемых явлений и фактов.

Вооружение всех членов исследовательского коллектива единой методологией научного исследования осуществляется обычно с помощью теоретического семинара.

В настоящее время для работы такого семинара существует довольно солидная база в виде специальных книг, сборников, отдельных статей, посвященных вопросам марксистско-ленинской теории познания, важнейшим проблемам социологии, психологии, физиологии высшей нервной деятельности человека, освещающих современные методы исследования в пограничных с педагогикой областях. Совместное обсуждение их поможет исследователям выработать единый методологический подход, необходимый для решения поставленной перед научным коллективом проблемы.

Совместными усилиями членов коллектива осуществляется и разработка единой методики предстоящего исследования: программы изучения передового опыта, текстов анкет, вопросников бесед, документации эксперимента. Только при наличии единой методики, идентично ведущейся документации можно получить сопоставимые результаты исследования.

Единство методики отнюдь не означает, что каждый исследователь использует в своей работе одни и те же методы. Как раз чаще бывает наоборот: один преимущественно занимается сбором статистического материала, другой использует технические средства. Но в коллективной работе методика каждого исследователя выступает как составная часть общей единой методики всего коллектива. Исследовательский коллектив должен располагать общей материально-технической и научной базой исследования в виде общей лаборатории, научно-технических средств и единой доступной для всех документацией (информационно-справочным каталогом литературных источников и передового опыта, кино-фото-фонодокументацией, картотекой фактов и пр.).

Общий критерий в оценке наблюдаемых явлений и фактов достигается путем коллективного их анализа. Обычно при коллективном исследовании на общее обсуждение ставятся основные литературные источники по проблеме, проводятся коллективные посещения некоторых школ, коллективные наблюдения экспериментальных мероприятий с их последующим обсуждением.

Свою исследовательскую работу научный коллектив ведет на базе различных школ (или других воспитательных учреждений) и в контакте с другими коллективами, имеющими отношение к разрабатываемой проблеме.
[...]

Базовая школа

Одна из школ является базовой школой исследовательского коллектива. Здесь сосредоточена материальная база, техническое оборудование, исследовательские материалы. Сюда приезжают представители опорных школ со своими материалами. Здесь проводятся встречи, дискуссии, конференции по вопросам исследования, организуются выставки, отражающие опыт работы опорных школ. Это как бы штаб-квартира по исследуемой проблеме, где можно ознакомиться и с состоянием

данной проблемы в науке и практике, и с методикой исследовательской работы, проводимой сотрудниками, и с результатами этой работы.

Взаимоотношения исследовательского коллектива с данной школой имеют особый характер. План мероприятий опытного характера, осуществляемых под руководством и при непосредственном участии исследователей, является составной частью плана учебно-воспитательной работы школы.[...] План разрабатывается руководителем исследовательского коллектива совместно с директором школы, а затем утверждается в этом коллективе и на педагогическом совете школы.

Опытная работа в школе осуществляется в трех направлениях: теоретическая подготовка коллектива, методическая его подготовка и научное консультирование. Теоретическая подготовка проводится через: а) семинар по коммунистическому воспитанию, в плане которого ряд занятий связан с проблематикой научного исследования; б) лекционную пропаганду (силами исследователей); в) педагогические советы, связанные с темой исследуемой проблемы.

Методическая подготовка организуется через методические семинары и объединения учителей начальных классов, предметников, классных руководителей, вожатых. Занятия таких семинаров (методобъединений) проводятся непосредственно или исследователями, или приглашенными лицами, или учителями. Во втором и третьем случаях они готовятся и проводятся также с помощью исследователей.

Научное консультирование осуществляется исследователями главным образом в индивидуальном плане. Учителя в процессе подготовки мероприятий опытного характера обращаются за помощью к исследователям, советуются с ними.

Присутствуя на мероприятиях опытного характера, исследователь иногда в тактичной форме вмешивается в их ход. После проведения определенной работы исследователь вместе с учителем анализирует ее, договаривается о составлении документации, в которой найдет отражение

проведенное мероприятие.

Контроль за такой работой осуществляется со стороны руководства школы в тех же формах, что и контроль за обычной учебно-воспитательной работой (посещение уроков и внеклассных занятий, анализ их, организация взаимного контроля в коллективе, отчеты педагогов и пр.). Разница заключается лишь в том, что в этом контроле принимают участие на правах консультантов исследователи, способные квалифицированно оценить работу.

Вместе с тем время от времени перед исследовательским коллективом отчитываются руководители школы (директор, завучи, старший вожатый) и учителя о ходе опытной работы. Иногда эти отчеты проходят в виде текущей информации, а иногда они выливаются в коллективные творческие отчеты в форме конференций с докладами руководителей и учителей, с выставкой ведущейся документации.

Особой формой отчета педагогического коллектива базовой школы о проведенной опытной работе является тематический «день открытых дверей». В этот день об итогах опытной работы можно судить и по обобщающему докладу директора, и по открытым мероприятиям опытного характера, и по выставке, наглядно отражающей практические результаты.

Базовая школа исследовательского коллектива является центром методической работы в своем районе по теме ведущегося в ней исследования. На базе этой школы организуются тематические семинары, конференции, смотры, связанные с вопросами исследуемой проблемы. Педагоги школы принимают участие в обследовании постановки работы, связанной с данной проблемой, в других школах района.

Система опорных школ

Исследовательский коллектив связан с несколькими опорными школами. Педагогические коллективы этих школ под руководством их директоров ведут работу по отдельным вопросам общей проблемы. Исследователи 1–2 раза в год бывают в этих школах, помогают педагогическим коллективам планировать работу на текущий год,

разъясняют ее цель и смысл, консультируют учителей по вопросам методики исследования, принимают участие в подготовке и проведении отдельных особо интересных для них мероприятий, подводят итоги вместе с педагогическим коллективом.

В промежутках между встречами они поддерживают с педагогическими коллективами этих школ письменную связь, снабжают их различного рода материалами по теме, отвечают на вопросы учителей. Поступающие из школ материалы (отчеты, первичная документация) исследователи подвергают анализу, сопоставляют с аналогичными материалами, полученными из других источников.

Руководители опорных школ один раз в год собираются для подведения итогов прошлого года и планирования работы на предстоящий год. В течение года они 2–3 раза информируют исследовательский коллектив (в устной или письменной форме) о том, как идет работа над темой. Учителя или руководители опорных школ, имеющие желание и возможность принять участие не только в сборе фактического материала, но и в его литературном оформлении, являются членами общего авторского коллектива, готовящего к печати соответствующую продукцию. В одних случаях они являются самостоятельными авторами, в других случаях выступают в соавторстве с научными работниками.

Опорные школы не всегда являются стабильными. Опыт показывает, что опорная школа только тогда является настоящей базой для научно-исследовательской работы, когда у нее есть определенный задел по вопросу, исследование которого ей хочет поручить научный коллектив. Если же этого нет, то даже при очень большом энтузиазме педагогического коллектива работа исследовательского характера без непосредственного систематического руководства со стороны исследователя не удастся. Поэтому по мере решения одних вопросов общей проблемы и перехода к другим опорные школы могут меняться.

Связь с массовыми и передовыми школами

Исследовательский коллектив не может ограничиться связями с базовой и опорными школами. Исследуя проблему, он должен хорошо знать, как она решается в массовой школе, какие трудности в связи с ее практическим решением являются наиболее типичными. Вместе с тем исследователям необходимо быть и в курсе всего того нового, передового, интересного, что есть в практическом опыте по их проблеме, все время интересоваться непрерывно возникающим и развивающимся новым опытом.

Эти связи осуществляются в форме эпизодических выездов в заинтересовавшие исследователей школы.

Кроме подобного рода кратковременных связей, организуемых в целях изучения массового и передового опыта школ, исследовательский коллектив может быть связан через ИУУ, облоно или роно [...] со школами того или иного района или области. Эти школы выполняют разовые поручения коллектива (обсуждают подготовленную им продукцию, дают статистические данные, проводят сочинения и анкеты среди учащихся, участвуют в тематических конференциях и пр.). Они являются как бы базой для сбора массового материала и для массовой проверки результатов исследования в практике.

Связи со смежными учреждениями

Исследовательский коллектив связан с самыми различными по своему характеру учреждениями, имеющими отношение к исследуемой проблеме. Условно их можно разделить на четыре группы.

Первая группа учреждений – это те, которые являются источниками фактического материала: библиотеки, архивы, музеи.

Ко второй группе относятся учреждения, результаты работы которых должны быть использованы исследователем, приняты им во внимание. [...] Результаты исследовательской работы таких учреждений необходимо знать для того, чтобы не решать ряд вопросов кустарным путем.

Третья группа учреждений – те, с которыми совместно решаются некоторые общие вопросы исследования. Это лаборатории, работающие по

смежным вопросам, кафедры педагогических институтов. Каждое из этих учреждений имеет собственный план исследовательской работы. Но планы эти координируются между собой.

К четвертой группе относятся учреждения, от деятельности которых зависит реализация результатов работы исследовательского коллектива, внедрение их в практику. Это издательства, студии диафильмов и телевидения, радиокомитеты и пр. С этими учреждениями исследователи работают совместно в период оформления результатов исследования, стремясь сделать свою продукцию наиболее убедительной и доходчивой для широкой массы практиков.

Формы связи со всеми перечисленными учреждениями самые разнообразные: посещение этих учреждений и ознакомление с их деятельностью на месте; встречи с работниками этих учреждений и взаимная информация о ведущейся работе; совместное планирование некоторых разделов ее с учетом взаимных интересов; совместная творческая работа на различных этапах исследования.

Мы привели здесь довольно сложную схему связей, но они могут быть и более простыми, включать меньшее количество объектов. Например, не каждый коллектив (а тем более исследователь-одиночка) может изучить опыт многих школ. В некоторых случаях приходится ограничиваться изучением опыта нескольких школ своего района или своей области. [...] Можно ограничиться 2 – 3 школами (а в некоторых случаях отдельными учителями этих школ), ведущими самостоятельную работу по заданиям исследователей. В базовой школе можно ограничиться работой с некоторыми учителями, вместо того чтобы работать со всем коллективом.

Связи со смежными учреждениями могут оказаться менее разнообразными. Но они все-таки должны существовать, так как нельзя внести что-либо новое в науку, если не знаешь, что делается по соседству в интересующем тебя направлении.

Мы считаем, что приведенная выше схема организации

исследовательской работы является пригодной для любого исследовательского коллектива в области воспитания.

Планирование работы

Каждому человеку свойственно подробно или в общих чертах планировать предстоящую ему деятельность. Он прикидывает, какую работу должен совершить, чтобы добиться желаемого результата, последовательность трудовых операций, необходимые материалы и пр. Чем более творческой и менее шаблонной является работа, тем более широкий круг исполнителей она охватывает, тем более тщательного предварительного продумывания и подготовки она требует. В науке это имеет особенно большое значение.

Продумывая предстоящую работу, исследователь старается предусмотреть трудности и намечает пути их преодоления. Тщательное планирование работы дает ему возможность завершить ее в более короткий срок и с меньшей затратой сил.

Планирование исследовательской работы – творческий процесс, так как каждая проблема требует своих собственных путей исследования, во многом отличающихся от путей исследования даже близких к ней проблем.

Планируя предстоящую работу, руководитель исследования исходит из предполагаемых конечных результатов исследования и учитывает то время, которым он располагает, а также особенности исследовательского коллектива и его состав.

Нельзя приступать к планированию предстоящей работы, не представляя ее результатов. Как строитель не может спланировать свою работу, не зная, что ему предстоит сделать – здание фабрики, клуба или жилого дома, каких размеров будет это здание, так и исследователь в области воспитания не может приступать к работе, если ему четко не сказано (или он сам для себя не решил), каковы будут итоги его работы. Будет ли это научная монография, всесторонне и глубоко освещающая проблему исследования и пути ее решения, методическое пособие, дающее учителю научно

обоснованные рекомендации по исследуемым вопросам, или теоретическая статья, освещающая результаты исследовательской работы по какому-то узкому вопросу.

Нельзя приступать к планированию, не определив сроки выполнения предстоящей работы. Обычно сроки даются извне. Но затем нередко их либо начинают сокращать, так как в интересах практики необходимо быстрее решение поставленных вопросов, либо увеличивать, поскольку исследовательский коллектив не укладывается в отведенное время. И то и другое отрицательно влияет на качество работы. Очень важно поэтому четко планировать отдельные этапы предстоящей работы.

Планируя работу, необходимо учитывать состав исследовательского коллектива: количество его членов, их квалификацию, предшествующий опыт, личные творческие планы и интересы, опыт совместной работы данного коллектива. Бывают случаи, когда работа планируется без учета таких данных. Это приводит к отрицательным результатам: к унынию в коллективе, к неверию в свои силы и формальному отношению к работе отдельных его членов.

Планирование предстоящей работы нельзя представлять себе как какой-то кратковременный этап в деятельности исследователя. Это длительный и трудоемкий процесс.

Процесс планирования связан не только с составлением различного типа и назначения планов, но и с созданием разнообразных схем, таблиц и графиков, отражающих содержание, организацию, методы предстоящей работы и ее распределение во времени и между исполнителями. Такого рода документация не только облегчает восприятие составленных планов со стороны контролирующих лиц, наглядно воспроизводит организацию предстоящей работы, она является и «средством наглядности для себя», так как облегчает работу исследователей по планированию, по реализации созданных планов.

Работа планируется по теме на весь срок, необходимый для ее

завершения (перспективное планирование), на предстоящий учебный год или учебное полугодие (текущее планирование), планируются и отдельные мероприятия (оперативное планирование).

Обычно, после того как определена тема научного исследования, исследователь (или коллектив) составляет план своей работы на срок, который ему необходим для ее завершения (включая литературное оформление).

Такой перспективный план работы составить нелегко, так как исследователю необходимо представить деятельность на значительный промежуток времени вперед (2–5 лет). Но перспективный план ему совершенно необходим, так как на его основе только и можно составлять текущие и оперативные планы.

В перспективном плане исследователь раскрывает предмет, цель и задачи, основные вопросы исследования, формулирует рабочую гипотезу, вытекающую из первоначального ознакомления его с состоянием проблемы в литературе и на практике, организацию предстоящей работы, раскрывает методы, при помощи которых он собирается решать поставленные перед ним задачи, характеризует предполагаемые результаты исследования и распределяет время на отдельные этапы работы.

На основе перспективного плана составляются рабочие планы на год (или на полгода) для коллектива и отдельных исследователей. В текущем плане коллектива нет смысла повторять цель, задачи, общую методику исследования. Вместо этого необходимо коротко показать, что планируемая работа является продолжением уже проведенной, какое место займет намечаемая работа в исследовании всей проблемы в целом. Как и в перспективном плане, необходимо указать, какое место в общей работе займет каждый из членов исследовательского коллектива, какова будет организация коллективной работы, чем она будет отличаться от организации этой работы в прошлом году.

В текущем плане очень полезно отразить основную работу, которой

предстоит заниматься исследователям, по следующей форме:

Исполнители	Основные вопросы исследования	Сроки	Изучение литературных источников	Изучение практического опыта	Работа с опорными школами	Работа в базовой школе

В первую графу вносятся фамилии исполнителей, участвующих в работе. Во второй сформулированы основные вопросы исследования каждого члена коллектива. В третьей отмечается время, в течение которого будет осуществляться планируемая работа. В четвертой графе указаны основные литературные источники, которые предстоит изучить каждому научному работнику. В пятой – указаны области, районы или отдельные школы, опыт которых предстоит изучить. В шестой графе сформулированы вопросы, исследование которых осуществляется в каждой опорной школе опытным путем. В седьмой – сформулированы вопросы экспериментальной работы, осуществляемой исследователями в базовой школе.

С помощью этой формы можно представить в целом основную работу, которую предстоит совершить в текущем году, оценить объем этой работы, проверить равномерность нагрузки каждого исследователя. Имея ее перед глазами, каждый исследователь может более четко представить свою роль в общей работе коллектива. Она облегчает также процесс планирования опытной работы по каждой опорной школе.

Такая форма, рассчитанная на определенный промежуток времени, полезна и для планирования работы на последующем этапе. С ее помощью исследовательскому коллективу легче представить проделанную работу, проанализировать связанные с нею удаchi и недостатки и более четко организовать ее в будущем. Учитывая это, целесообразно в каждой

последующей форме сохранять те же графы, добавляя к ним новые, соответствующие вновь возникшим задачам. Взятые вместе заполненные формы дадут представление о проведенной коллективом работе, помогут ее проанализировать.

Существенную роль в планировании и организации исследования играет график исследовательской работы на определенный период (месяц, четверть, полугодие). График отражает основную работу исследователей по рабочим неделям. Он помогает каждому исследователю распределить предстоящую работу во времени, согласовать ее с работой других исследователей, более четко организовать свою деятельность. Руководителю он облегчает контроль за работой остальных исследователей.

Однако как бы четко ни были составлены перспективные и текущие планы, ни коллектив, ни каждый исследователь в отдельности не могут спланировать заранее всю работу, которую предстоит выполнить. В перспективном и текущем планах обычно раскрываются содержание и основные пути осуществления предстоящей работы. Отдельные же узловые мероприятия исследовательского характера планируются специально: план проведения конференции, программа изучения опыта школы, план проведения экспериментального мероприятия и пр. Эти планы в одних случаях очень кратки и лишь в некоторых чертах характеризуют предстоящую работу. В других случаях они могут быть и очень подробными, являясь по сути дела словесной моделью предстоящей работы, ее «сценарием».

Основные труды Л.И.Новиковой

1. О политическом просвещении старших школьников // Советская педагогика. – 1952, №11.
2. Из опыта применения наследства А.С.Макаренко в руководстве школьным коллективом // Народное образование. – 1953, №6.
3. Воспитание коллектива // Советская Кубань. – 26.05.1953.
4. Ученический коллектив // Педагогика: учебник / Под ред. И.А.Каирова. – М., 1954. (В соавт. с М.Д.Виноградовой).
5. Формирование общественного мнения учащихся // Народное образование. – 1954, №11.
6. Культура поведения // Вожатый. – 1954, №11.
7. Школьный ученический коллектив // Советская педагогика. – 1956, №3.
8. Социалистическое соревнование в школе // Советская педагогика. – 1956, №5. (В соавт. с Ф.Ф.Брюховецким).
9. Воспитание ученического коллектива // Воспитательная работа в школьном коллективе. – М., 1958. (В соавт. с О.С.Богдановой, З.А.Мальковой).
10. Единые требования к учащимся // Приложение к журналу «Народное образование». – 1959, №8.
11. Единые требования. Основные виды коллективной деятельности. Методика организации коллективной деятельности. Формирование общественного мнения // Организация и воспитание школьного ученического коллектива. – М., 1959.
12. К итогам дискуссии о соревновании в школе // Советская педагогика. – 1959, №10.
13. Социалистическое соревнование в школе // Народное образование. – 1959, №8.
14. Социалистическое соревнование в школе (3 главы) / Ред. Л.И.Новикова. – М., 1959.

15. Об ученических колхозах Молдавии // Советская педагогика. – 1960, №1. (В соавт. с О.С.Богдановой, А.Т.Куракиным).
16. Ученический коллектив // Воспитательная работа с учащимися 9-11 классов. – М., 1961.
17. Из опыта трудового воспитания в восьмилетней школе: Сб. материалов научно-практической конференции школ Свердловской области / Ред. Л.И.Новикова. – М., 1961.
18. Вопросы нравственной подготовки школьников к труду. – М., 1961. (В соавт. с О.С.Богдановой, А.Т.Куракиным).
19. Кино в пионерской дружине. – М., 1961. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
20. Единый фронт воспитания // Ленинская правда. – 28.07.1963.
21. Явление новое, развивающееся // Народное образование. – 1963, №12. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
22. Руку на дружбу, товарищ труд // Ставропольская правда. – 5.07.1963. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
23. Воспитывать юных хозяев страны. – М., 1964.
24. Исходное начало // Принципы организации школьного коллектива. – М., 1965.
25. Путь к творчеству. – М., 1966. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
26. Не в этом суть // Учительская газета. – 5.10.1966.
27. Коллектив как фактор нравственного воспитания подрастающего поколения // Тезисы докладов на межвузовской научной конференции по проблеме воспитания коммунистической нравственности учащихся. – Тамбов, 1966.
28. Коллектив и личность как педагогическая проблема // Советская педагогика. – 1966, №11.
29. Мир красных галстуков и его горизонты // Комсомольская правда. – 18.10.1966.
30. Коллектив и личность как педагогическая проблема. – М., 1967.

31. Трудовое воспитание учащихся 5-8 классов. Глава. / Ред. Л.И.Новикова. – М., 1967.
32. Труд и нравственное воспитание подрастающего поколения // Советская педагогика. – 1967, №1.
33. Воспитание личности школьника // Советская педагогика. – 1967, №3.
34. Программа семинара по проблеме «Коллектив и личность». – М., 1967.
35. Общение общению рознь // Комсомольская правда. – 22–23.06.1968. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
36. Актуальность проблемы воспитания. – М., 1968. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
37. Коллектив и особенность як педагогична проблема // Радянська школа. – 1968, №8.
38. Проблема коллективного воспитания // Педагогические чтения: Сб. / Ред. Л.И.Новикова. – М., 1968.
39. Свободное время школьников. – М., 1968.
40. Ученические организации в борьбе за знания. – Мурманск, 1968.
41. В защиту Година и его идей // Комсомольская правда. – 20.01.1968. (В соавт. с Л.К.Балясной).
42. Ученическая бригада – трудовой коллектив / Ред. Л.И.Новикова. – Ставрополь, 1968.
43. Обсуждение актуальных проблем теории социалистического воспитания // Советская педагогика. – 1969, №12.
44. Aktualny problemy wychowania kolektywego // Nowa szkola. – Warszawa, 1969, №3.
45. Творческий поиск: рецензия // Советская педагогика. – 1969, №6.
46. Коллектив и нравственное воспитание школьников // Нравственное воспитание школьников: Пособие. – М., 1969.
47. О системном подходе в исследовании педагогических явлений. – М., 1969. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
48. Ребенок в коллективе // Правда Украины. – 15.03.1969.

49. A kozosseg es személyiség problema a pedagogiában // A szocialista személyiség nevelése és a kozosseg Madycz pedagogical Tassusag. – Budapest, 1970.
50. О системном подходе в исследовании проблемы воспитания // Советская педагогика. – 1970, №10.
51. Коллектив и личность ребенка. – М., 1970. (В соавт. с А.Т.Куракиным, А.Левиным).
52. Система воспитания как педагогическая категория: Рецензия // Структурно-системные исследования педагогических явлений и процессов. – М., 1970. (В соавт. с Е.С.Рубинчик).
53. О соотношении эксперимента и передового педагогического опыта в исследовании воспитательных проблем // Педагогический эксперимент, его природа, методика и роль в исследовании явлений и процессов воспитания, обучения и развития учащихся. – М., 1970.
54. Воспитывать юного гражданина // Дети среди нас: Сб. – Мн., 1970. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
55. The collective and the personality of child // International review of education. UNESCO Institute for education. – Hamburg. – 16.03.1970.
56. Коллектив и личность ребенка. – М., 1971. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
57. Общественная культура и всестороннее развитие личности // Советская педагогика. – 1971, №7. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
58. Проблема управления процессом развития личности ребенка // Проблема управления процессом воспитания: Сб. – М., 1971.
59. Проблема коллектива в многонациональной школе // Единство национального и интернационального в коммунистическом воспитании: Сб. – Орджоникидзе, 1971.
60. Детский коллектив и основные аспекты управления им // Опыт управления формированием личности школьника в процессе коммунистического воспитания. – Ростов/н-Д., 1971. (В соавт. с А.Т.Куракиным).

61. Проблемы малой группы в школьной педагогике США // Советская педагогика. – 1971, №12. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
62. Uber die Anwendung systemtheoretische Erkenntnisse bei der Erforschung von Erziehungs Problemen // Vergleichende Padagogik. – Berlin, 1971, №2.jk
63. Проблема управления школьным ученическим коллективом // Вопросы управления и руководства процессом воспитания школьников: Сб. материалов конференции. – Казань, 1972.
64. Управление школьным ученическим коллективом // Проблема управления процессом формирования личности: Сб. – М., 1972. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
65. Путьт към творчество. – София, 1972. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
66. За методически подход при изследоване на възпитателнат процес // Проблеми на ръководство и управлението на възпитателната работа: Сб. – София, 1972.
67. Методологические проблемы формирования коллектива // Советская педагогика. – 1972, №5.
68. Управление на възпитателнат процес // Организация и управление на училището: Сб. – София, 1972.
69. Коллектив и личность ребенка. Методологический аспект проблемы // Материалы для международного семинара по проблеме: роль опыта и деятельности в формировании личности школьника. – М., 1972.
70. Някои методологически въпроси на управлението на ученическия коллектив // Народна просвета. – София, 1972, №7.
71. Akozosseges a gyermek szemelyisege // Pedagogial. – 1972, №4. – Budapest. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
72. O systemovom pristupu pri vyzkumu vychovne problematiki. – Praha, 1972. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
73. Теория управления и воспитание подрастающего поколения: Теоретические аспекты проблемы // Научное управление обществом: Сб. – М., 1973. (В соавт. с А.Т.Куракиным).

74. Коллектив как фактор приобщения школьников к духовной культуре общества // Проблемы совершенствования обучения в школе: Сб. – М., 1973.
75. О методологическом подходе в исследовании воспитательного коллектива // Измерения в исследовании проблем воспитания: Сб. – Тарту, 1973.
76. Das Kollektiv und die Personlichkeit des Kindes: Der metodologische Aspekt des Problems // Jena, Wissenschaftlich Friedrich-Schilber-Jena Geselleschaftswissenschaft Sprachruss. R22, yg.1973. H.5/6.
77. A kozosseg pedagogia ja nak metodological aspektusai // A nevelés problematic kutatasi modszei es technika ja. – Будапешт–Москва, 1973.
78. Педагогические проблемы общения в воспитательном коллективе // Проблемы общения и воспитание: Сб. – Тарту, 1974. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
79. Някои проблеми от управлениет на възпитателнат процес // Проблеми на управлението на възпитателната работа. – София, 1974. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
80. Некоторые проблемы управления процессом воспитания школьников // Советская педагогика. – 1974, №1. (В соавт. с А.Т.Куракиным, А.В.Мудриком).
81. Школьный коллектив и пионерская организация // Советская педагогика. – 1974, №5. (В соавт. с Л.К.Балясной).
82. Педагогический эксперимент // Проблемы теории воспитания: Сб. – Ч.Ш. – М., 1974.
83. Воспитательные функции социалистического коллектива // Проблемы теории воспитания: Сб. – Ч.І. – М., 1974.
84. К исследованию педагогических проблем коллектива // Проблемы теории воспитания: Сб. – Ч.І. – М., 1974. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
85. Воспитание личности в коллективе и через коллектив как объект управления // Социально-психологические проблемы руководства и управления коллективом: Сб. – М., 1974.
86. Коллектив и личность: Вступление к сб. – М., 1974.

87. Некоторые проблемы детского воспитательного коллектива // Актуальные проблемы коммунистического воспитания учащейся молодежи: Сб. – М., 1974.
88. Теоретические проблемы воспитательного коллектива. – Тарту, 1975. (В соавт. с Х.Й.Лийметсом, А.Т.Куракиным, А.В.Мудриком и др.).
89. Учебно-воспитательный коллектив как объект педагогической диагностики // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия группы и личности школьника: Сб. – Киев, 1975. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
90. Einige Probleme des Erziehungskollektivs // Probleme der kommunistischen Erziehung. – Berlin, 1975.
91. Комплексы педагогических воздействий в структуре процесса воспитания ученического коллектива // О системах и системности в воспитании: Сб. – М., 1977.
92. Изучение систем и системный подход в исследовании проблем коллективного воспитания: Обзорная информация. – М., 1977. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
93. Проблема информационной обеспеченности процесса управления детским коллективом // О системах и системности в воспитании: Сб. – М., 1977.
94. О системности и системах в воспитании. – М., 1977. (В соавт. с Л.К.Балясной, А.В.Бодаковым).
95. Детский коллектив и личность школьника // Советская педагогика. – 1978, №8.
96. Макаренко и его современники // Советская педагогика. – 1978, №3.
97. Коллектив и личность как социально-педагогическая проблема. Детский коллектив как инструмент воспитания // Исходные позиции и основные направления исследовательского поиска: Сб. – М., 1978.
98. Педагогика детского коллектива. Вопросы теории. – М., 1978.
99. Классный коллектив как субъект воспитания // Проблемы воспитательного коллектива: Сб. – Таллин, 1979.

100. Школьный коллектив как объект системного исследования // Системный подход в воспитании: Сб. – М., 1979. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
101. Управление детским коллективом как компонентом воспитательной системы. – М., 1979. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
102. Школьный класс как объект и субъект воспитания // Школьный класс как объект и субъект воспитания: Сб. – М., 1979. (В соавт. с В.И.Максаковой).
103. Школа и среда. – М., 1979.
104. Становление социалистического типа личности в коллективе // Школьный класс как объект и субъект воспитания: Сб. – М., 1979.
105. Проблемы воспитательного коллектива. – Таллин, 1979. (В соавт. с Х.Й.Лийметсом).
106. Школа и окружающая среда // Проблемы коммунистического воспитания. – 1979, №4. София. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
107. Детский коллектив и подросток. – М., 1979.
108. Детский коллектив и его среда. – М., 1980.
109. Комплексный подход к воспитательной работе школы. – София, 1980. (В соавт. с А.Т.Куракиным, Х.Й.Лийметсом).
110. Учебно-воспитательный коллектив и среда // Учебно-воспитательный коллектив и среда: Сб. – Свердловск, 1980. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
111. Социалистический образ жизни школьника // Педагогический процесс и формирование социалистического образа жизни: Сб. – Таллин, 1981.
112. Коллектив и личность школьника: Метод. пособие. – Вып. 1. // Основы теории воспитательного коллектива. – Таллин, 1981. (В соавт. с А.Т.Куракиным, Х.Й.Лийметсом).
113. Характеристика современного школьника // Советская педагогика. – 1981, №5. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
114. Вопросы воспитания: системный подход. – М., 1981. (В соавт. с А.Т.Куракиным, В.А.Кариковским, Д.Калдероном).

115. Ценное пособие: Рецензия // Советская педагогика. – 1981, №1. (В соавт. с М.М.Плоткиным).
116. A gyermekkoszeg mind tarsadalmi – pedagogial rendszez. – Budapest, 1981.
117. Школьный коллектив и личность ребенка. – М., 1981. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
118. Коллектив современной общеобразовательной школы как дифференцированное единство разнотипных взаимодействующих коллективов: К вопросу о построении теоретической модели школьного коллектива // Взаимодействие коллектива и личности: Сб. – Таллин, 1982.
119. Школьный ученический коллектив: проблемы управления. – М., 1982. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
120. Комплексный подход к воспитанию школьников // Комплексный подход к воспитанию школьников: Сб. – М., 1982. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
121. Theorie des Kinderskollektivs. – Berlin, 1982.
122. Pedagogika kolektiva dzieckiego. – Warszawa, 1982.
123. Проблемы коллектива и личности в современной педагогике // Советская педагогика. – 1982, №5. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
124. Общественная культура – фактор формирования личности. – М., 1982. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
125. Педагогическая концепция детского коллектива // Вопросы психологии. – 1983, №5. (В соавт. с А.Т.Куракиным).
126. Системное исследование процесса воспитания: подход, предмет, методы. – М., 1983.
127. Воспитательный коллектив как феномен социалистической действительности: его методологические проблемы // Коллектив, общение, личность / Под ред. А.В.Мудрика. – М., 1983.
128. Комплексный подход к воспитательному процессу и проблема соотношения в нем массовых, коллективных, групповых и индивидуальных

воздействий // Психолого-педагогические условия повышения эффективности воспитательного процесса во внешкольных учреждениях: Сб. – Л., 1983.

129. Формирование личности: проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьников. – М., 1983. (В соавт. с А.Т.Куракиным, А.В.Мудриком, Н.Л.Селивановой).

130. Школа как трудовой коллектив // Народное образование. – 1985, №5.

131. Воспитательная система школы // Формирование личности: Сб. / Под ред. Г.Н.Филонова. – М., 1983. (В соавт. с А.Т.Куракиным).

132. Комплексный подход к воспитательному процессу. – Ленинград, 1983.

133. Педагогическая концепция детского коллектива // Вопросы психологии, №5, 1983.

134. Детский коллектив как объект системного исследования // Системное исследование процесса воспитания: подход, предмет, методы: Методическое пособие. – М., 1984.

135. Методологические проблемы воспитательного коллектива // Формирование научного мировоззрения – основа коммунистического воспитания: Сб. – М., 1985. (В соавт. с А.Т.Куракиным).

136. Школа и среда. – М., 1985.

137. Актуальные проблемы методологии коллектива // Актуальные проблемы формирования личности учащихся: Сб. – Рига, 1985. (В соавт. с А.Т.Куракиным, А.В.Мудриком).

138. Коллектив и личность // Очерки педагогической науки в СССР 1917-1980г. – М., 1986.

139. Методологические проблемы коллектива и личности // Марксистско-ленинская теория всестороннего развития личности как методологическая основа воспитания и образования подрастающих поколений: Сб. – М., 1988.

140. Самоуправление в школьном коллективе. – М., 1988.

141. Воспитательная система школы: Проблемы и поиски. (В соавторстве). – М., 1989.

142. Воспитательная система: исходные позиции // Педагогика. – 1991, №11.
143. Концепция воспитания учащейся молодежи в современном обществе. (В соавторстве). – М., 1991.
144. Воспитательная система школы как феномен реальной действительности и педагогическое понятие // Воспитательная система школы: Сб. / Ред. Л.И.Новикова. – М., 1991.
145. Концепция воспитания учащейся молодежи в современных условиях. – М., 1991. (В соавт. с А.А.Бодалевым, З.А.Мальковой и др.).
146. Воспитательная система: исходные позиции // Педагогика. – 1991, №11.
147. Воспитательная система: сложившиеся представления и новое в их развитии // Воспитательная система учебного заведения: Мат-лы Всес. научно-метод. конф., Николаев – М., 1992.
148. Воспитательная система общинного типа как фактор гуманизации межличностных отношений. // Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей: Межд. научно-практ конф. М., 12-22 апреля 1993 г. – М., 1993.
149. Методология, теория и практика воспитательной системы: поиск продолжается. – М., 1996.
150. Воспитательное пространство: опыт и размышления. // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. – М., 1996. (В соавт. с И.В.Кулешовой).
151. Воспитание – воспитательная система – воспитательное пространство. // Среда – воспитательное пространство – управление в педагогике: Сб. – М., 1997.
152. Воспитание как педагогическая категория // Воспитательное пространство как объект педагогического исследования: Сб. – М., 1997.
153. Педагогическая реальность воспитательного пространства // Вестник РГНФ. – 1998, №3. (В соавт. с И.В.Кулешовой, Д.В.Григорьевым).

154. Воспитательная система П.Г.Година: подготовка молодежи к труду. // Гуманистические воспитательные системы: вчера и сегодня. – М., 1998.
155. Смена парадигмы воспитания – назревшая проблема педагогики // Известия РАО. – 1999, №2.
156. Воспитание как педагогическая категория // Воспитательное пространство как объект педагогического исследования. – Калуга, 2000.
157. Воспитательное пространство сельской школы как объект педагогического анализа. // Развитие системы образования в сельском социуме. – Вып.10. – М., 2000.
158. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем. – Изд. 1-е и 2-е. – М., 1996, 2000. (В соавт. с Н.Л.Селивановой. В.А.Караковским).
159. Воспитание как педагогическая категория // Педагогика. – 2000, №6.
160. Сельская школа в воспитательном пространстве села // Внешкольник. – 2001, №1. (В соавт. с Л.В.Алиевой).
161. Опыт построения концепции воспитания как процесса управления личностным развитием современных школьников. // Российская педагогика между прошлым и будущим: поиск новой парадигмы: Сб. – Смоленск, 2001.

Книги под редакцией Л.И.Новиковой

1. Воспитательная работа в школьном коллективе. – М., 1958.
2. Социалистическое соревнование в школе. – М., 1959.
3. Коллективный труд школьников и его воспитательные возможности. – М., 1961.
4. Из опыта трудового воспитания в восьмилетней школе: Сб. материалов науч.-практ. конф. школ Свердловской области. – М., 1961.
5. Трудовое воспитание учащихся 5-8 классов. – М., 1967.
6. Проблема коллективного воспитания: Педагогические чтения. – М., 1968.
7. Ученическая бригада – трудовой коллектив. – Ставрополь, 1968.
8. Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения. (Совместно с В.И.Чепелевым). – М., 1970.

9. Ребенок в системе коллективных отношений. (Совместно с Л.И.Будевой). – М., 1972.
10. Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли. (Совместно с Л.Ю.Гординым). – М., 1973.
11. Проблемы теории воспитания. (Совместно с А.Т.Куракиным и др.). – Ч. I и II. – М., 1974.
12. Проблемы общения и воспитание. Ч. I и II. – Тарту, 1974.
13. Коллектив и личность. – М., 1974.
14. Теоретические проблемы воспитательного коллектива: Сб. – Тарту, 1975.
15. О системах и системности в воспитании: : Сб. – М., 1974.
16. Вопросы воспитания: системный подход. – М., 1981.
17. Школьный коллектив и личность ребенка. – М., 1981.
18. Взаимодействие коллектива и личности. – Таллин, 1982.
19. Системное исследование процесса воспитания: подход, предмет, методы. (Совместно с А.Т.Куракиным). – М., 1983.
20. Психолого-педагогические условия повышения эффективности воспитательного процесса во внешкольных учреждениях: Сб. науч. трудов. – Л., 1983.
21. Ученический коллектив школы: Пособие для учителей. – М., 1987.
22. Воспитательная система школы. – М., 1991.
23. Воспитательная система учебного заведения. Материалы Всес. Научно-метод. конференции, г. Николаев, – июль 1991г. – М., 1992.
24. Личность в воспитательной системе школы. – М., 1992.
25. Теория и практика воспитательных систем. – М., 1993.
26. Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей: Международная научно-практическая конференция. Москва, 19-22 апреля 1993г. – М., 1993.
27. Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. – М., 1996.

Л. И. Новикова

ГРУППОВОЙ ПОРТРЕТ МОИХ УЧЕНИКОВ*

Их много: обо всех в одной статье не напишешь. Напишу в первую очередь о тех, кто со мною рядом, кто не стал ни чиновником, ни коммерсантом, ни лектором-транслятором чужих идей.

Итак, групповой портрет шести человек из числа тех, с кем встречаемся или переписываемся, хотя и не всегда работаем «под одной крышей». Я читаю их статьи и книги, письма, в которых изложено не только то, что я изначально в них заложила, но и их собственный опыт, их размышления, их видение воспитания как общественного явления, как научной проблемы. За их счет и рождаются контуры будущих идей, концепций, теорий. Но что-то у них остается и неизменным. Это гуманизм по отношению к ребенку, бережное к нему отношение, убеждение в самоценности его личности. И второе – убеждение в том, что исследовательский поиск педагога должен охватывать и науку и практику в их взаимосвязи как единое целое.

Все мои ученики убеждены и в первом и во втором.

При всем том у каждого из них собственное видение того, что происходит и что должно происходить и в теории и в практике воспитания. Во время общих встреч они спорят между собой. И со мной спорят. Иногда им удается убедить и меня в своей правоте. Иногда нет. Но всегда эти споры заставляют задуматься. И это помогает мне держаться в мире современных идей. Идей, порой только рождающихся, а иногда и тех, которым только предстоит родиться.

Итак: групповой портрет.

* Публикуется впервые

Начну его с *Наталии Леонидовны Селивановой* (для меня просто Наташи).

Окончив педагогический институт, Наташа сразу же пришла и в школу и в наш исследовательский институт. Сразу же стала моей аспиранткой. В положенный срок она защитила диссертацию о школьном классе.

Сейчас она доктор педагогических наук, профессор, руководит Центром теории воспитания головного Института РАО. Теперь она – моя начальница.

В рамках центра Наталии Леонидовне удалось создать уникальный творческий коллектив. Он включает и специалистов высокого класса: педагогов, философов, психологов (В. А. Каракровский, А.В. Мудрик, Н.М. Смирнова, В. И. Аршинов, Л. В. Алиева), и творческую молодежь (Дима Григорьев, Ирина Кулешова, Паша Степанов, Ирина Парфенова). Член нашего коллектива и известная в педагогических кругах Е.И. Соколова.

Центр включает и несколько экспериментальных площадок, лабораторий, проблемных объединений, функционирующих в Москве, Владимире, Твери, Туле, Н.Новгороде, Перми. В Центре разработана общая для всех исходная концепция, включающая такие понятия, как «воспитательная система», «воспитательное пространство», «педагог-воспитатель», «школьник как объект и субъект воспитания». В соответствии с нею и ведется коллективный исследовательский поиск и в Москве, и на местах. Результаты его систематически обсуждаются на творческих встречах и конференциях, публикуются в журналах, сборниках, статьях. Книги с грифом Центра рассчитаны и на теоретиков, и на практиков. Особенно охотно они используются институтами повышения квалификации учителей, да и на многих кафедрах педагогических вузов. И все это в значительной степени – заслуга Наталии Леонидовны.

Но Наташа не только организатор в области науки, в сфере научного поиска. Много вносит она и сама в педагогическую теорию. Так, нами совместно разработано такое понятие, как «воспитательное пространство»

(опубликованы статьи в журналах «Педагогика» и «Известия РАО») Понятие это оказалось крайне необходимым в сложных условиях работы с детьми. Детей ведь нельзя воспитывать только в стенах школы и в семье. Есть еще и «улица» со всеми ее неожиданностями, минусами. Можно ли сделать окружающую школу среду воспитательным пространством? Оказывается, можно. Можно, если объединить, интегрировать все здоровые силы окружающей ее среды и включить их (и детей в том числе) в создание такого пространства. И вот уже по ее подсказке родились и функционируют «воспитательные пространства» в рамках школы, села, малого города и даже в рамках целой области (например, Тверской). Руководит этим исследовательским поиском Наталия Леонидовна. Не случайно под ее редакцией выходят книги, обобщающие его результаты.

Наталия Леонидовна не только вносит новое в деятельность руководимого ею коллектива. Она еще и мастер «осовременивать», обновлять то, что требует обновления, а не пропаганды и не забвения. Так, 10 лет тому назад вышла в свет книга «Воспитание? Воспитание... Воспитание!», она получила премию Президента и быстро разошлась. Позже вышла в свет книга с тем же названием, но обновленная. Организатор и редактор ее – Наталия Леонидовна. Это и та, и не та книга. Основные авторы и их материалы остались, устаревший материал исключен. Вместо него прибавились новые разделы, т.е. произошло «обновление книги», «осовременивание» ее.

Наталия Леонидовна не только успешно руководит Центром, но и сама активно участвует в его деятельности: работает с аспирантами (на ее счету уже несколько «родившихся» кандидатов педагогических наук) и при этом она продолжает вести уроки со старшеклассниками в 825-й школе Москвы, участвует в «ключевых ее делах».

Конечно же в групповом портрете моих учеников-соратников важное место занимает *Владимир Абрамович Караковский* – известный в стране директор 825-й московской школы.

Встретились мы с ним впервые на конференции в Челябинске, вместе сидели в президиуме. О его школе говорили как о «школе воспитывающей», а не как школе только обучающей. О ней я знала не мало из его же книг – книг ярких, «читабельных». Уже через год он оказался у нас в аспирантуре и через полгода (вместо трех) с блеском защитил кандидатскую диссертацию. Получилось так, что в это время меня пригласили на очередную московскую конференцию, где я после краткого вступительного слова предложила выступить Владимиру Абрамовичу. Своим выступлением он покориł всех. Завороно с ходу предложил ему возглавить 825-ю школу Москвы. Владимир Абрамович согласился. Так он стал московским директором.

Воспитание в его школе было крайне «запущенным участком»: пришлось «наводить порядок». Помогли сами ребята, которых он сразу же «покорил». И педагогов тоже, но со многими было труднее.

Сейчас 825-я школа стала местом проведения конференций и совещаний самого разного масштаба: от городского до международного. Участвуют в них, как правило, не только его педагоги (все они в конце концов стали его соратниками), но и дети. Все вместе в течение года организуют коллективные творческие дела (КТД). Ежегодно составляется план таких дел. В каникулы Владимир Абрамович вместе с активом учащихся различных возрастов и некоторыми педагогами выезжает на «необитаемый остров». Каждый раз это новое место, новый социум, новые порядки, к которым нужно адаптироваться.

Творчески проходят педагогические советы в 825-й школе. Их темы – разные. Например, «Школа развивающаяся и развивающая». Начинаясь педсовет с доклада о самом феномене развития в педагогике и психологии. Далее определялись общее и особенное в смыслах понятий «система» и «системность». Сам Владимир Абрамович характеризует процесс развития своей школы прежде всего как системы. Речь заходила и о поведении детей в аспекте культуры, и о развитии личности педагога, и об идее преемственности воспитания с 1-го по 11-й класс. И во всех выступлениях

так или иначе «присутствовали» дети и как объекты, и как субъекты воспитания. А ведь такой педсовет – лишь фрагмент школьной жизни. Но и он характеризует образ жизни педагогов, а через них и детей.

В.А.Караковский содержательно проработал идею «системы общечеловеческих ценностей» применительно к педагогическому процессу, теоретически обосновал «систему ключевых школьных дел», успешно реализуемую во многих школах страны, предложил еще много ценных педагогических идей, применяющихся сегодня в практике воспитания, – но, к сожалению, чаще фрагментарно, а не в системе, как это делается в его авторской школе.

Сам Владимир Абрамович уже давно защитил докторскую диссертацию и был избран членом-корреспондентом РАО. Он участник всех форумов, конференций, совещаний, связанных с проблемами воспитания.

«Воспитательная система Караковского» уникальна. Ее, конечно же, не скопируешь, не повторишь (как нельзя повторить и систему А.С. Макаренко). Но знать систему Караковского, знать как целостный опыт – надо. К слову: его школа – основной поставщик абитуриентов педагогического вуза: большинство его выпускников хотят стать и становятся педагогами.

Особое место в групповом портрете моих учеников занимает *Анатолий Викторович Мудрик*. Ныне он доктор педагогических наук, профессор Педагогического университета, член-корреспондент РАО. А для меня он – Толя Мудрик, изначально подававший большие надежды как педагог. Но меня связывают с ним не только педагогические, но и лирические воспоминания.

Свою кандидатскую диссертацию (посвященную общению старшеклассников) он писал у меня на даче. В лесу под березками, где стояли стол и скамейка. На столе стоял радиоприемник, под столом чутко дремали две собаки, а на скамейке сидел Толя и писал. Время от времени он включал приемник, изредка что-то обсуждал с собаками, которые внимательно слушали его, а затем продолжал писать. Иногда в домике, где он располагался на ночь, зажигался свет. Было видно, что Толя бодрствует: ему не спится! Время от

времени он уезжал в Москву. Я с собаками шла провожать его до автобуса. Как-то собаки рванули за ним через шоссе к подходившему автобусу – еле-еле я их сумела удержать, чтобы не уехали с ним.

В положенный срок Толя защитил кандидатскую диссертацию и занялся докторской, оставшись работать в нашем коллективе. Пробовал себя в исследовании разных проблем. Дружил с И.С.Коном, что оказалось для него весьма плодотворным.

В 80-е годы вышла в свет его первая книга для старшеклассников. Хорошая книга. Одни заголовки чего стоили: «Выросшие или взрослые?», «Как найти себя?», «Открытие внутреннего мира», «Как жить в коллективе?», «Как приблизиться к людям?». И в конце призывы: «Учись познавать людей», «Учись сотрудничать».

Но уже в 90-е годы в небольшой книжке (в помощь лектору) он выходит на проблему социализации, разводит понятия воспитания и социализации. Итогом этого направления исследования стала книга «Социальная педагогика», открывающая новое направление в нашей науке. В 2000 г. вышло в свет ее 3-е, исправленное и дополненное, издание. Книга стала востребованным учебным пособием для студентов педагогических вузов. К этому времени А.В.Мудрик стал профессором Московского педагогического университета: учит студентов, готовит аспирантов, работает с докторантами.

Книга Мудрика «Социальная педагогика» уникальна. В ней среди факторов социализации он различает мегафакторы (космос, планета, мир), макрофакторы (страна, этнос, общество, государство) и мезофакторы (СМИ, субкультура, тип поселения и проч.) Мне не все понятно в его теоретических изысках. Но я учусь у него социальной педагогике.

Олег Семенович Газман. Его уже нет с нами: он умер несколько лет назад, будучи руководителем исследовательского коллектива, членом-корреспондентом РАО. Умер в процессе исследовательского поиска, связанного с вычленением и разработкой такого нового в нашей науке

понятия как «педагогическая поддержка». С его легкой руки термин этот используется педагогами уже несколько лет, хотя и трактуется ими не всегда однозначно. Некоторые считают (и Олег так считал), что «воспитание» и «педагогическая поддержка» – различные категории. Я так не считаю. Думаю, что педагогическая поддержка – одна из функций воспитания. Особая, конечно, функция, но в рамках воспитания как более широкого понятия. Но Олег рассматривал педагогическую поддержку как самостоятельную категорию. Ну что же – каждой автор волен трактовать введенное им в науку понятие по-своему.

Сейчас я сижу над книгами и статьями Олега, читаю диссертации его аспирантов и вижу, что поднял он очень важный пласт педагогической науки. Ребенок ведь растет и развивается не только под воздействием старших, но и в «силу собственного роста», в силу саморазвития. Каждый вырос среди людей: семья у него была хорошая или не очень, но была. И в школе он учился, на уроках сидел, в кружках занимался, в деятельности детских объединений участвовал, как и его сверстники, товарищи, друзья. Но есть у каждого что-то свое, собственное, отличное от других. Когда-то он начинает осознавать наличие собственного «Я». Понимает, что реализовать это «Я» он должен сам, не рассчитывая на других. Вот тут-то и нужна педагогическая поддержка. Поддержка, не ограничивающая его внутренней свободы, поддержка «старшего друга». Им может быть педагог, психолог, социальный работник. Такая деликатная поддержка должна помочь ему стать «самим собой», реализовать собственное «Я».

Ну а воспитание – это в чем-то и ограничение, в чем-то и «несвобода». Так что есть две категории: «воспитание» и «поддержка». Две разные категории... Вот эту-то линию Олег Семенович и не успел довести до логического конца. Это, видимо, дело его учеников. А продолжить исследование в этой области очень важно: надо знать, что такое «педагогическая поддержка», в чем ее суть, приемы и методы, не ограничивающие свободы саморазвития школьника. Попытки реализовать

эти идеи есть, есть и школы, работающие по методике Газмана, – «Школы свободы». Их немного, но они есть.

Ну а Олега Семеновича я помню не только по работам и по последней встрече в лаборатории, где собрались его единомышленники. Помню и по лагерю, где он был начальником и где был большой выбор интересных для ребят творческих дел – идея свободы и там уже присутствовала. Помню и у себя дома, когда он работал еще над кандидатской диссертацией. Он раскладывал свои заготовки на полу (на столе не хватало места), а из соседней комнаты вышла собака, обошла все листочки, все их обнюхала и ушла. У Олега глаза остановились. А мы смеялись, говорили: «Юка одобрила». Долго он потом еще возился со своей кандидатской: все хотел, чтобы там «живые дети» присутствовали, а не только рассуждения о них. И это ему в конце концов удалось. А вот реализовать полностью идею «педагогической поддержки» он не успел.

Павел Григорьевич Годин. Пожалуй, нет на Ставрополье людей старшего поколения, кто бы не знал Павла Григорьевича. Да и как не знать, ведь этот человек – история колхозного движения. Уроженец села Приютное (западная часть Калмыкии), родился он в 1930 г в семье сельского рабочего. Отец - участник ВОВ - рано умер. В семье было 6 детей. Паша был младшим: рисовал на марле «ковры». На рынке их покупали: домой приносил продукты, учился в техникуме. После армии закончил Куйбышевский сельскохозяйственный институт. Работал рядовым агрономом, пока его не пригласили возглавить колхоз, надежно «посаженный в долговую яму» его прежним руководителем.

Самой трудной задачей в те годы для него была задача остановить текучесть кадров. Павел Григорьевич сделал вывод: надо идти в школу, приглашать выпускников. И пригласил. По его инициативе была создана ученическая бригада имени Юрия Гагарина – бригада колхоза; показатели ее деятельности отмечались на общей Доске почета колхоза. Бригада имела свой земельный участок, свой фруктовый сад, свою бахчу, свою

агролабораторию. Культстан бригады утопал в розах. На территории бригады располагался и пионерский лагерь: дети тоже по мере сил помогали своим шефам. К бригаде был прикомандирован агроном, выполнявший в основном функцию наставника-консультанта: школьники все решали сами. Это была полноценная колхозная бригада, но особая, своеобразная, которая требовала не только административного, но и педагогического подхода.

Колхоз богател. Колхозники стали прилично зарабатывать на трудодни, ребята тоже. «Управлял» жизнедеятельностью ребят сам Годин, и не только как председатель колхоза, но и как педагог.

Встретились мы с ним в 1963 году, с ним и с его семьей. Жена – полька, работала в одной из бригад и пела в колхозном хоре. В доме и на подворье были куры, собака (пес по имени Мерген) и кошка со своим потомством. За всем этим хозяйством, пока была жива, ухаживала очень пожилая родственница из клана Годиных.

Здесь-то нас и потянуло друг к другу: встретились родственные души. Говорили, естественно, о детях, об ученической бригаде, школе, клубе, где тоже задавали тон дети.

Помню, я удивилась кругу чтения Павла Григорьевича: книги по философии, педагогике, психологии, причем все это вне какой-то общей системы. Каждая книга казалась ему сама по себе интересной. Наши беседы привели к тому, что Павел Григорьевич официально стал моим аспирантом: решил защищать диссертацию об ученической бригаде. И защитил. Воспользовался положенным отпуском, когда это стало возможно: жил в аспирантском общежитии, посещал академическую библиотеку, ходил на лекции и семинары.

После этого наступила «двойная жизнь»: с одной стороны сельскохозяйственное производство, колхоз, ученическая бригада, с другой – конференции, встречи, семинары по педагогике. И одно помогало другому.

Павел Григорьевич – автор ряда статей и книг. Так, в 1985 г. вышла в свет его книжка «Колхоз и подготовка молодежи к труду», а десять лет

спустя «Очерки по истории города Новопавловска» (последние годы станция Новопавловская превратилась в город).

Все это получилось как-то само собой. Видно, потому, что Павел Григорьевич был агрономом по опыту работы, руководителем хозяйства по должности, ну а педагогом по призванию. Он очень умело и тонко воспитывал и своих молодых колхозников и их детей, создавая условия, благоприятные для их творческого роста. Не случайно после завершения очередной межрегиональной конференции по сельской школе Павлу Григорьевичу предложили перебраться в Горьковскую область и возглавить одновременно и колхоз и школу. Павел Григорьевич только посмеялся. «Это было бы изменой», ответил он.

Павел Григорьевич был награжден орденами Ленина, Трудового Красного знамени, медалями «За доблестный труд», «Ветеран труда»; отмечен знаками «Отличник народного просвещения СССР» и, «Золотой колос». Сейчас его нет с нами, сердце сдало.

Меня с ним связывали не только прошлые встречи, но и многолетняя дружба. Мы систематически переписывались. Я всегда с интересом ждала его письма, в которых он излагал свое отношение к прошлому и к изменениям современной жизни. Его письма заставляли о многом вспомнить и многое передумать.

Еще один портрет педагога-воспитателя из числа моих последних учеников. Это *Владимир Алексеевич Музалев*. Он не педагог по базовому образованию, а по сути это педагог-воспитатель высокого класса.

Работает он уже больше 10 лет в 109-й школе-комплексе Москвы в качестве руководителя «Клуба путешественников». Членами клуба являются и дети (начиная с 6-го класса), и студенты (выпускники школы), и педагоги, и просто друзья школы – ученые различного профиля: кто хочет, тот и входит в состав клуба. Все они любят детей и любят путешествовать. Это их и объединяет. Особенно популярны у детей (да и у взрослых) проводимые вне школы уроки - на воде с использованием плотов,

шлюпок, списанных пароходов (за последние годы клуб сумел обзавестись подобным хозяйством).

В.А.Музалев – прежде всего педагог-организатор. Это в нем главное. Но он и заботливая «нянька», когда детям в походе плохо, он и участник творческой самодеятельности, артист (может изобразить кого надо, сплясать, спеть). Вместе с тем Володя и педагог-исследователь. В педагогику он ввел такое новое понятие как «учебный полигон». Ввел его сознательно и обоснованно.

Все мы знаем, что воспитательная система школы не должна быть замкнутой. Она должна «выходить в среду» или, по крайней мере, включать в себя часть среды. Издавна ведь известно, что повзрослевших детей надо «вывозить в свет». И их «вывозят»: они ходят на экскурсии, в походы. Но в обычных школах эти выходы и выезды эпизодичны и используются не так уж часто. Основное же место обучения ребят – класс, форма обучения – урок; атрибуты урока – доска, мел, карта... А нельзя ли часть уроков вообще проводить на природе – в лесу, в поле, на берегу реки, в музее? Вот так и появилось понятие «учебного полигона» – места, где дети могут учиться за пределами классных стен. Учебный полигон – это база для обучения в природе. Вместе с тем это и воспитательное пространство школы. В рамках учебного полигона дети познают многое о природе, исторических памятниках в связи с местом и временем, о людях. Но они не только учатся на полигоне, но и общаются между собой и со взрослыми. Многие они познают и познают «живьем» в процессе экскурсий, через практическую деятельность, связанную с походом и подготовкой к нему, приобретают навыки исследовательской деятельности. Лучше познают они и друг друга. А так как дети есть дети, то вся их деятельность и общение пронизаны игрой. Дети не только видят, слышат, изучают, но и играют, часто изображая увиденное и услышанное. И Владимир Алексеевич играет вместе с ними.

Расширив учебный полигон возглавляемого им клуба от

ближайших окрестностей школы до Черноморского побережья Кавказа, В.А.Музалев показал возможности расширения воспитательного пространства любой школы. И это здорово!

Но главное не в этом: В.А.Музалев расширил такие уже сложившиеся понятия как воспитательная система и воспитательное пространство за счет введения в педагогику нового понятия «учебный полигон». И это его существенный вклад в теорию воспитания. Немало он сделал и для развития практики воспитания, так как в руководимом им клубе разработаны и практически опробованы методики организации такого рода деятельности.

Содержание

Введение

I. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОЛЛЕКТИВА И ЛИЧНОСТИ

Педагогика детского коллектива

Исторические предпосылки становления и развития современной теории детского коллектива

Детский коллектив как социально-педагогическая система

Некоторые проблемы формирования личности ребенка в коллективе современной школы

Оптимизация процесса управления ученическим коллективом

Проблема управления процессом развития личности ребенка в системе коллективных отношений

Самоуправление в школьном коллективе

С позиции практики

В аспекте теории социального управления

Педагогический коллектив и его воспитательные функции

II. ВОСПИТАНИЕ – ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА – ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Воспитательная система школы как феномен реальной действительности и педагогическое понятие

Воспитательная система: сложившиеся представления и новое в их развитии

**Воспитательная система общинного типа как фактор гуманизации
межличностных отношений**

Теория и практика школьных воспитательных систем

Воспитание и воспитанность

Воспитательная система школы: что это такое

Развитие воспитательной системы: закономерности, противоречия,
этапы

Воспитание – воспитательные системы – воспитательное пространство

Воспитательное пространство: опыт и размышления

III. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ

Вопросы воспитания: системный подход

Смена парадигмы воспитания – назревшая проблема педагогики

Педагогический эксперимент

Путь к творчеству

Определение проблемы исследования

Эксперимент

Организация и планирование коллективного исследования

Основные труды Л.И.Новиковой

Книги под редакцией Л.И.Новиковой

Приложение. Л.И.Новикова. Групповой портрет моих учеников