

УНИВЕРСИТЕТ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.С. МАНУЙЛОВ

СРЕДОВОЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ

Издание второе,
переработанное

Москва–Нижний Новгород, 2002

УДК 371.018
ББК 74.9
М 14

Рецензенты:

Л.И. Новикова – д-р пед. наук, действ. чл. Российской академии образования; *Б.З. Вульф* – д-р пед. наук, проф.

Мануйлов Ю.С.
М 14 Средовой подход в воспитании. – 2-е изд., перераб. – М.; Н.Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.

ISBN 5-85152-230-5

Книга посвящена проблеме опосредованного управления процессом формирования и развития личности ребенка. Раскрываемые в ней теория и технология средового подхода в воспитании позволяют по-новому изучать, планировать деятельность образовательных учреждений и продуцировать с помощью среды воспитательный результат. Предназначена для широкого круга специалистов, руководителей системы образования.

ISBN 5-85152-230-5

УДК 371.018
ББК 74.9

© Мануйлов Ю.С., 2002
© Университет Российской
академии образования, 2002

ВВЕДЕНИЕ

В педагогике широкое распространение получили деятельностный, личностный, индивидуальный подходы, эффективность которых была подтверждена самим ходом развития воспитательной практики. Но жизненные ситуации все более подводят к необходимости учитывать возрастающую роль и значение среды в развитии детей, в осуществлении самих вышеназванных подходов. Управление развитием ребенка через организацию его деятельности не эффективно, если среда препятствует последней. Воспитательная система дает сбой и даже разрушается, если она входит в противоречие со средой. Личностный, индивидуальный и прочие подходы теряют или утрачивают свою силу, если не берется в расчет социокультурный и природный контекст развития ребенка. Данное обстоятельство принимается во внимание существующими в воспитании подходами. Однако сама среда рассматривается или исследуется как условие, фактор, благоприятный или неблагоприятный для реализации заложенного в них потенциала.

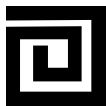
Вместе с тем среда может быть не только условием или фактором, но и средством воспитания. Именно в таком качестве она мыслилась и использовалась отечественными и зарубежными педагогами конца XIX–первой трети XX в. (средоведение, педагогика среды, соцвос). Такой взгляд на среду с введением в педагогику формулы «среда, наследственность и воспитание» был утрачен.

Этому объективно способствовало и открытие педагогикой эвристического потенциала категории «взаимодействие». Вследствие этого воспитание стало связываться с управлением процессом взаимодействия детей со средой. При таком подходе среде отводилась важное, но все же второстепенное место.

Необходимость использовать возможности среды с большей полнотой и эффективностью предопределила возвращение интереса к ней как средству, а не только условию или фактору воспитания. Этому содействовало мощное средовое движение в смежных областях гуманитарного знания: в архитектуре, дизайне, психологии, экологии, а также распространение структурно-функционального анализа и синергетики как метатеории опосредованного управления сложноорганизованными системами.

В педагогике управление через среду процессом формирования и развития личности является проблемой пока еще слабо изученной. Нет ни одной работы, которая бы вскрывала механизм управления влияниями среды и обращения ее в воспитательное средство. Положение усугубляет терминологическая произвольность, бессистемность, фрагментарность средового знания.

Решению сложного комплекса теоретических и технологических вопросов, связанных с подходом к среде и от нее к личности ребенка в целях изучения, проектирования и продуцирования воспитательного результата, посвящено данное исследование. Эта книга для тех, кто не удовлетворяется известным, но ищет и прокладывает новые пути в воспитании школьников. Средовой подход как теория и технология опосредованного управления в педагогике представляет такие возможности.



Глава 1

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЫЛКИ КОНЦЕПЦИИ СРЕДОВОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАНИИ

ПОНЯТИЕ СРЕДЫ

Данная работа представляет собой опыт построения концепции средового подхода в воспитании. Ее метаоснову составили представления о среде и управлении ее влияниями, сложившиеся в современных, формирующих новое миропонимание науках, а именно: психологии среды, социологии, этнологии, синергетике, физике элементарных частиц, натур-философии, феноменологии, теории автоматов. На складывание концепции оказали влияние функционально-структурный подход и установки металогик, философской лингвистики.

Поскольку среда – ключевое понятие подхода, поиск методологических ориентиров начнем с изучения бытующих ее трактовок в различных областях человеческого знания.

Среда – понятие древнего происхождения – пришло к нам из глубины веков: «Вспомнил Бог об Аврааме, и выслал Лота из среды истребления, когда ниспровергал города, в которых жил Лот» (Библия). За время своего существования это понятие обросло различными историческими смыслами и культурными значениями, быть может, уводящими от общих к частным, узкодисциплинарным его трактовкам. Среду отождествляют с почвой, веществом, телом, пространством, окружением, сферой, потоком ситуаций, миром, системой, формой мысли, фактором, условием и пр.

Для управленцев интересными представляются трактовки среды, допускающие формально-логическое описание и моделирование ее возможных составляющих и их единиц значения.

Нам представляется, что в сфере гуманитарного знания сложились как минимум две концепции среды, по-разному определяющие ее состав. Одну условно можно назвать «молекулярной», другую – «факторной». Можно насчитать по крайней мере несколько «молекулярных» моделей среды.

- Одной из них является концепция среды Мати Хейдметса – профессора Таллинского педагогического института, организатора серии научных исследований и междисциплинарных конференций по среде в СНГ.

По Хейдметсу, «средой является та часть окружающего мира, с которой субъект взаимодействует или прямым, или косвенным образом, в открытой и латентной форме» (120, с. 61). В этом определении обращает на себя внимание разграничение понятий «мир» и «среда». Среда выделяется из окружающего мира посредством взаимодействия. Среда – категория соотносительная. Если природа и город существуют «сами по себе», то природной или городской среды как таковой нет, и они «возникают» лишь с

появлением субъектов. Среда существует только в соотношениях «субъект – среда», «система – среда» и т.п.

М. Хейдметс считает некорректной идею о том, что существует лишь одна среда. Объективно существует один мир со множеством разных сред, различающихся как по своим объективным характеристикам, так и по способу их связи с «жизнью» субъекта или системы.

Исходя из того, что понятие среды синонимично окружающему миру, исследователь делал вывод о том, что виды и типы сред – суть производные его структуры. Это положение имеет большое методологическое значение для объяснения существующего в литературе видового разнообразия сред. По его мнению, классификация среды может быть внешней и внутренней. Внутренняя дифференциация среды должна исходить из самой среды, т.е. от свойств и характера взаимосвязи ее элементов. «Внешние» классификации, например, копирующие структуру научных дисциплин (географическая среда, экономическая среда, психологическая среда и т.п.), не очень отражают действительную структуру окружающего мира. Одной из возможных «внутренних» классификаций может быть деление составляющих среды по качественной принадлежности к классу физических объектов, духовных явлений (идеи, мысли) и социальных явлений (другие субъекты, отношения между ними). Отсюда получаются три первичные среды – физическая, социальная и духовная. Нетрудно видеть, что эти «среды» не существуют отдельно, что ни одна из них не образует замкнутую систему.

Исследователь утверждает, что, занимая позицию исследователя, мы всегда сталкиваемся с еще двумя «типами» сред, с объективной (подлежащей объективному измерению и фиксации) и субъективной. С познавательной точки зрения обе эти «среды» важны, одну нельзя понять без другой. Попытки ограничивать «феномен среды» только его субъективной стороной – это сознательное самоограничение, лишаящее исследователя возможности установления многих причинно-следственных связей (причины субъективных феноменов ведь находятся вне субъективной сферы)».

Автор отстаивает известное методологическое положение о среде как внешней по отношению к субъекту реальности, данной индивиду в его субъективном опыте. Чрезвычайно важно, что М. Хейдметс среду считает операциональным термином. В его понимании единицами среды являются «места деятельности» и «сферы влияния» отдельных групп и индивидов» (121, с. 78).

- Автором другой «молекулярной» модели среды является В.Л. Глазычев. Будучи одним из зачинателей средового движения в архитектуре, исследователь описывал среду через понятие «место». В работе «Дух места» он пишет: «Молекулой среды является Место» (35, с. 164). Анализируя доктрину советского градостроительства, автор пришел

к выводу, что монополярная схема, которая оперировала двумя категориями «население» и «территория» неадекватна самой сути среды. Если на «территорию» накладывается весьма несовершенный инструмент под названием «схема функционального зонирования»: (зона музеев, зона торговли, зона обслуживания и т.д.), то тогда исчезает дух места.

Традиционная технологическая логика, давно уже перенятая бюрократией, толкает к видимой простоте универсальных моделей: крупное целое должно расчленяться на равнозначные части. Беда в том, что обжитая среда таким образом не членится – ее «молекулой» всегда является место (35, с. 164).

Место В.Л. Глазычев связывает с чем-то особенным, неповторимым, индивидуальным, что складывается, созревает, утверждается и составляет «самый фундамент обывденной культуры». «Местное, значит индивидуальное», «Место обладает именем собственным». «Место – это люди! Это ситуация взаимодействия людей в определенной предметно-пространственной среде. В его текстах встречаются следующие словосочетания: место рождения, семейное место, общее место, особое место, государственное место, индивидуальное место, огромной силы место, место с большой буквы, значимое место, место для тихого, скорбного сосредоточения мысли и чувства, система публичных мест и др.

• Другой «молекулярной» моделью среды можно считать концепцию профессора Корнельского университета (США) Дж. Гибсона (1904–1979). По его мнению, наблюдаемый мир состоит из веществ, среды и поверхностей. Среда не является пространством, поскольку «точки пространства идентичны друг другу и лишены какой бы то ни было уникальности» (33, с. 46).

По его мнению, «среда обитания состоит из мест». Место же это более или менее протяженная поверхность или компоновка, занимающая определенное положение в окружающем мире. Понятие места в экологии играет ту же роль, что и понятие точки в геометрии. Но если местоположение точки определяется с помощью системы координат, положение места задается включением его в более обширное место (например, очаг в хижине у излучины реки на Великой равнине).

Для описания места он пользуется понятием «вещество»: вещество – это то, из чего состоят места. Места могут иметь названия, однако у них нет четко очерченных границ» (33, с. 68).

Различные места в среде обитания могут предоставлять различные возможности. Термин «возможности» далеко не случаен у Гибсона. Этим понятием он заменяет имевшее широкое хождение в бихевиоризме слово «стимул». Несмотря на то, что формула «стимул – реакция» была многообещающей, поскольку стимулы и реакции можно измерить. Все же многообразие вещей, на которые можно реагировать оказалось столь огром-

ным, что приходилось называть стимулами в этом мире все что угодно. В силу этого понятие стимул им было отвергнуто. К тому же, полагал ученый, стимул – это всегда нечто кратковременное. Социальные стимулы и социальные реакции, биологические влечения и социальные инстинкты безнадежно неадекватны (33, с. 79).

Особое отношение у него и к понятию качества объекта. Он пишет: «Психологи проводят изящные лабораторные эксперименты для того, чтобы выяснить, как и насколько успешно различаются эти качества. А я убежден в том, что когда мы смотрим на объекты, то воспринимаем их возможности, а не качества... В нормальных условиях мы обращаем внимание лишь на то, какие возможности этот объект нам предоставляет. Особого сочетания качеств, на которые можно разложить объект, мы обычно не замечаем» (33, с. 198).

Важным элементом в концепции среды является положение о ее возможностях. Возможность, по Гибсону, является инвариантным сочетанием переменных и нетрудно догадаться, что легче воспринять такую инвариантную единицу, чем воспринимать все переменные по отдельности. «Восприятие экономно». Исследователь подчеркивает, что «возможности, которые сулит наблюдателю объект, не изменяются при изменении потребностей наблюдателя (в отличие от значения валентности Кофки или Левина). Наблюдатель может воспринимать, а может и не воспринимать возможность обратить или не обратить на нее внимание – это зависит от его потребностей; но возможность, являясь инвариантом, всегда существует и всегда доступна для восприятия. Возможность не присваивается объекту потребностями наблюдателя и актом его восприятия этого объекта. Объект предоставляет только те возможности, которые он предоставляет, будучи таким, каков он есть.

Среда, с его точки зрения, представляет различные возможности для сложных взаимодействий: игровых, родительских, боевых, кооперативных, а также связанных с процессом общения, и предлагает много способов существования. «Подрастая и знакомясь со своей средой обитания, ребенок все полнее постигает реальность» (33, с. 365).

Если Гибсон в своей трактовке среды тяготеет к ее метафизическому объяснению, то основоположник экологической психологии американец Роджер Баркер – к социально-психологическому. Согласно его «молекулярной» концепции, среда как таковая состоит из мест поведения. Он так же, как и Гибсон, считал стимул не очень удачным термином для объяснения человеческого поведения, полагая, что последнее в большей мере зависит от объективной ситуации. Такую устойчивую ситуацию, которая существует по своим внутренним законам относительно независимо от окружения, он и назвал местом поведения (МП) (96, с. 162).

Им было установлено, что наблюдаемые формы поведения зависят от непосредственной среды больше, чем от индивида. Разница между формами поведения оказалась большей при сравнении различных мест, чем при сравнении индивидов в одном месте; поведение разных индивидов в одном месте сходно, чем поведение одного индивида в разных местах. Так образовалось центральное понятие среды – «место поведения» (74, с. 180–181).

«Место поведения» (МП) функционирует по своим законам. Что же это за законы? Рассматривая МП как стабильную систему, где одни элементы, люди и вещи, взаимосвязаны с формами поведения, группы людей с другими элементами, он выводит принцип соответствия. Вещи подходят человеку, а человек вещам, вещь согласуется с поведением, а поведение – с вещью. Так, например, круглый стол способствует переговорам, но препятствует проведению письменного экзамена.

Такую взаимообусловленность и согласованность он назвал синоморфом. Наличие синоморфа и служило ему основанием для идентификации мест. При проведении исследований ученым было выявлено большое количество мест поведения. Вот некоторые из них: тропинка, регулирующая каждый поворот прохожих, театр, магазин, почта, танцевальный вечер и спортивное соревнование, родительское собрание, зубной кабинет, церемония награждения, футбольный матч, парикмахерская и т.д.

Все места Баркером были сгруппированы в 220 генотипов, отличающихся друг от друга по функциональному признаку. Были выделены и описаны 12 основных публичных и частных генотипов: детские, религиозные, добровольные, семейные, женские, мужские, только для взрослых, правительственные, коммерческие, академические и внеурочные места поведения в начальной и средней школе.

К закономерностям функционирования мест поведения он относил наличие у них программ. Программа представляет собой описание специфической последовательности действий (взаимодействий) людей, окружения, приказов для определенных действий в данном месте поведения, например не курить, выражать почтение. Следует заметить, что с тех пор понятие «программа» сделало большую карьеру. Возникло понятие «скрытой программы» (Ф. Джексон, Парпел, А. Яновски), получившей прописку в том числе и в педагогике.

К закономерностям существования мест поведения Баркер относил то, что они представляют собой саморегулирующиеся экосистемы, стремящиеся к самосохранению.

Исследователь пишет: «Места поведения (МП) оказывают давление на свои элементы двумя способами: а) при помощи неспецифического механизма (взаимодействия через общее состояние МП, например его уравновешенность или неуравновешенность); б) при помощи специфи-

ческого механизма самоконтроля. Постоянно сравнивается данное состояние МП с желаемым – осуществленность программы, удовлетворенность участников, согласованность элементов...»

Когда оперу смотрят 3 зрителя и перед полным зрительным залом выступает оркестр без заболевшего виолончелиста, в действие вступают механизмы саморегуляции.

«Помехи в естественном функционировании МП активизируют механизмы коррекции в МП, которые либо исправят ошибку, либо устранят несоответствующий элемент (неуспевающего исключают из школы, заменяется разбитое стекло). Целью этих действий является восстановление стабильного (оптимального или адекватного в пределах настоящего) состояния. Эти процессы саморегуляции происходят циклично, они соединены между собой обратной связью. Если регуляция оказывается нерезультативной (МП выходит за пределы дозволенного), это место поведения вымирает».

Представляет значительный интерес трактовка Баркером понятия качества среды через количество мест поведения и представляемых возможностей, что им продемонстрировано на примере описания ряда городов.

Теперь перейдем к рассмотрению факторных концепций среды, рассматривающих ее как условие, совокупность условий, совокупность компонентов, выступающих стимулами, раздражителями, возбудителями, агентами влияния на человека. (С. Попов, Б.А. Быков, К.К. Платонов, Данило Ж. Маркович).

Среду как факторное окружение человека представляет Д.Ж. Маркович. Он пишет: «Общепринято различие естественной и искусственной среды. Естественную среду составляет совокупность природных факторов: вода, ветер, земля, растительный и животный мир. Искусственная среда – это та, которую создал человек... Эту среду составляют преимущественно продукты человеческого труда...» (63, с. 15–16).

Известный гигиенист С.И. Каплун физическую среду отождествляет с безусловно и условно рефлекторно влияющими факторами. Например, метеорологические условия: температура, тепловое излучение, влажность, движение воздуха, излучения, барометрическое давление, шум, вибрация, химические, биологические факторы; факторы, связанные с санитарными нарушениями: недостатки кубатуры, дефекты отопления, освещения, организации и содержания рабочих мест, условия работы на открытом воздухе.

Можно встретить и иное определение среды, например, как совокупность компонентов, с которыми непосредственно сталкивается человек в процессе своей жизнедеятельности (112, с. 109). Но взгляд на среду от этого принципиально не меняется, все равно она остается совокупно-

стью факторов. Так, Л.П. Бучева пишет: «В понятие “среда” включаются и материальные и духовные компоненты, т.е. идейная среда личности есть объективный фактор ее формирования. В свою очередь она складывается из взаимодействия различных факторов, включая состояние общественного сознания, его содержание, формы, средства и методы воздействия на личность в системе общественного обучения и воспитания, средства массовой коммуникации (печать, радио, телевидение, кино и т.п.), а также психологию групп, в которых личность живет, общается, работает, учится, те нормы, правила, системы ценностей, которыми регулируется поведение людей в группе. Имеет значение и тот объем информации, которую общество представляет своим членам, а главное – ее содержание и характер (эмпирический или научный), особенности духовного облика окружающих людей, их образовательный и культурный уровень, установки, идеалы, интересы, мотивы поведения, ценности и мировоззрение» (13, с. 130–131).

Это описание сегодня могло бы быть содержательно дополненным, но от этого не стало бы исчерпывающим. В подобное определение могли бы войти экономические, религиозные, моральные, технические, культурные, географические, демографические, исторические, психологические, технологические, политические, эстетические, астрологические и прочие факторы.

Факторная модель среды вскрывает ряд закономерностей, которые необходимо учитывать при «обращении» с нею: 1) среда воздействует на все чувства, и информацию о ней мы получаем из сочетания данных всех органов; 2) среда содержит больше информации, чем мы способны сознательно зарегистрировать и понять; 3) среда дает не только главную, но и периферийную информацию.

Каковы же эвристические возможности «молекулярных» и «факторных» моделей среды?

Молекулярные модели, тяготеющие к целостности, позволяют компактно представить среду как средоточение различных мест. Это важно, ибо делает среду обозримой, позволяя оперировать емкими и крупными ее составляющими и находить оптимальные воспитательные решения в пространстве социального бытия.

Факторные модели среды, тяготеющие к ее дроблению, не менее важны, ибо позволяют видеть детали, углубляться в изучение частных, учитывать и использовать в воспитании не относящиеся к конкретному месту случайные, меняющиеся, непостоянные или размытые моменты бытия.

Подводя итог сказанному, отметим следующее. Несмотря на то, что «наука о среде находится в эмбриональной стадии развития», мы уже сейчас располагаем методологией, способной внести логос в хаос пред-

ставлений о среде, отмеченных, как правило, «печатью дисциплинарной ограниченности». Заслуживают внимания идея деления среды на природную, социальную, духовную; выделение формальных составляющих среды (мест и факторов); открытие значения возможностей и поиск их носителей; оценивание качества среды через набор мест и предоставляемых возможностей и др.

Сказанного, полагаем, уже достаточно, чтобы не потеряться в общих вопросах при переходе к рассмотрению роли и значения среды в жизнедеятельности индивидуума.

1.2

РОЛЬ СРЕДЫ В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Вопрос о роли среды, несмотря на стародавнюю его постановку и многочисленные исследования, до сего дня остается малопроясненным ввиду многообразия трактовок взаимосвязи между личностью и средой в различных академических школах. Об этом свидетельствуют обзоры средоведческой литературы, сделанные еще в советский период С.К. Рошиным (1979), М. Хейдметсом (1979), Т. Нийтом (1980), М. Раудсеппом (1983) и др.

Исследователи, причем независимо от своей цеховой принадлежности, как бы разделились на категории. Одни считают, что среда формирует поведение и сознание человека. Другие утверждают, что человек свободен, он сам себя создает, и присущий ему «образ Я» является ключом к пониманию его собственного поведения. Третьи ищут средний вариант, некую «золотую середину», считая, что «спрашивать, насколько данный тип поведения зависит от генетических, а насколько от средовых факторов, – это все равно, что спрашивать, насколько площадь поля зависит от его длины, а насколько от ширины» (15; Хебб, 1988).

В последнее время наметился взгляд, согласно которому среда играет двойственную роль в жизнедеятельности системы: с одной стороны, она есть то, что формирует, а с другой – то, что развивает. Однако остановимся на аргументах, приводимых в защиту каждой из сторон. Позиция средового детерминизма имеет весьма почтенный возраст.

В культуре народов на уровне бытового сознания, а педагогика – часть культуры, сложились и живут многочисленные поговорки, пословицы, говорящие о роли среды: «скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты», «с кем поведешься, от того и наберешься» и т.д. Устойчивые речевые обороты, расхожие фразы говорят об этом же: «вышел из среды», «распорядился в среде», «отравлен средой», «среда затянула», «засосала», «продукт среды», «печать среды» и др.

Не только среди философов марксистской ориентации, но и среди психологов бытуют представления, что «люди весьма существенно отличаются от животных не потому, что у них есть душа, которой нет у животных, но потому, что они имеют очень сложную социальную среду» (2). «Вся социальная среда, в том числе и предметы внешнего мира, входят в систему личности лишь постольку, поскольку она отражается в системе представлений, понятий, установок, потребностей, ценностей и других социально-психологических компонентов ее структуры...» (82, с. 117).

Ныне довольно распространен взгляд на среду как источник формирования человеческого эмбриона. Считается, что на зародыш информационно воздействует прежде внешняя среда, которая передает свои информационные влияния вначале через материнский организм, а после рождения – непосредственно» (46, с. 50).

За период человеческого существования сложились различные теории средовой детерминации, базирующиеся на том или ином эмпирическом материале. Наиболее древними следует считать космологические и астрологические теории детерминации. Заметим, что эти теории средовой детерминации не только в моде, но отдельными педагогами рассматриваются как возможная основа индивидуального подхода к человеку (70, с. 13).

В лоне этих теорий мы находим сведения об обусловленности поведения и человеческой судьбы движением звезд, планет, изначальным расположением знаков зодиака.

«Откуда солнце посылало свой привет планетам в тот день, когда родился в мир, – пишет Гете, – оттуда в силу неизменного закона, по которому ты явился, получаешь и свои свойства и продолжаешь расти дальше и дальше. Таков ты должен быть, и ты не можешь отрешиться от себя». Словом, ход вещей фатально неотвратим, судьба предопределена.

«Земля и другие планеты находятся в непрестанном движении, и каждая планета движется со своей скоростью. Иногда они приближают-

ся одна к другой, иногда отдаляются друг от друга. Таким образом, их взаимное воздействие друг на друга усиливается или ослабевает, а иногда и совсем прекращается. Вообще говоря, влияние планет на Землю чередуется: сейчас действует одна планета, в другое время – другая, в третье – третье и так далее... Все существа, рожденные на Земле, окрашены цветом, преобладавшем на Земле в момент их рождения, и они сохраняют этот цвет в течение всей жизни... Большая ошибка современной науки состоит в том, что она не признает этого влияния» (39, с. 69–70). Кажется, что нет ничего проще, как взглянуть в астрологический календарь и справиться о характере влияния той или иной «зодиакальной среды» на Козерогов и Львов, Коз и Драконов. Однако и тут имеет место относительность в различных астрологических системах, ибо реалии среды богаче и разнообразнее астрологической картины мира. Это доказывают уже теологические концепции средовой детерминации с их сонмом небожителей, среди которых протекала жизнь не только древнего человека, но и течет жизнь нашего современника.

И понятно, что в силу своей неоднозначности и невсепризнанности данные теории, базирующиеся на опыте истолкования Жития Святых и необычных переживаний обычных людей (Р. Моуди, А. Ландсберг, Ч. Файс и др.), не могут служить вполне достаточной основой для неоспоримого доказательства «небесной» предопределенности нашей судьбы.

Пожалуй, первым опытом научного подхода к проблеме причинной обусловленности поведения человека были *теории географического детерминизма*. Хотя и вызывают улыбку умозаключения типа «пьянство возрастает вместе с градусами широты» или «преступность против личности чаще совершается в теплых климатических зонах» (116, с. 80) так же, как кажутся наивными рассуждения вроде: «гордые и занятые собой люди, попав в среду незнакомых им людей, будут робки, и в них вы по большей части увидите тогда странную смесь застенчивости с гордостью» (66, с. 432), все же заслуги у географического детерминизма имеются.

Представителями этого направления было установлено немало фактов, касающихся влияния природной среды на человеческое поведение, вроде принудительного воздействия ландшафта, заставляющего все особи варьировать в определенном направлении (37, с. 37) и пр.

В целом, в теории географического детерминизма можно найти сведения о том, как влияют горы, реки, леса, поля, погодные условия и прочие природные факторы на характер занятости и хозяйственную деятельность, образ жизни населения, особенности архитектуры и планировки поселений.

Теория географического детерминизма – это не только памятник научной мысли XVII века. Это вполне современная теория. В 1942 году вышла книга Миллза «Климат формирует человека». В 1993 году появилась

книга Г. Гачева «Образы Индии», исследовавшего естественные причины способа бытия народа, в которой автор пишет: «... Какая именно работа задается от бытия данному народу в данной стране на его историю и какое трение преодолевать – это записано в скрижалях природы: какое небо, ветер, зима, почва – все это заповеди подсказаны от бытия; ибо в жизнеустройстве в зависимости от склада стихий и протекает труд и цивилизация людей на данном месте природы» (30, с. 15).

Но и географический детерминизм не всесилен. Он не может объяснить ряд особенностей жизни человеческих обществ, в частности процессы этногенеза, что и дало повод Л.Н. Гумилеву сделать решительное заявление: «Географический детерминизм не приводит к положительным результатам». «В некоторых случаях этническое несходство можно объяснить разнообразием географических условий, но ведь оно наблюдается и там, где климат и ландшафт близки между собой» (37, с. 239).

Огромный массив данных о влиянии производственной и хозяйственно-бытовой среды на образ жизни тех или иных слоев групп населения был накоплен теоретиками экономического детерминизма. Начало было положено работами экономистов XVII века. Но подлинного триумфа эта теория добилась в XIX веке благодаря трудам английских экономистов А. Смита, Д. Риккардо, а также основоположников политической экономии К. Маркса и Ф. Энгельса. Масса исследователей трудилась над отысканием зависимостей поведения человека от экономических условий его жизни. Флетнером была открыта зависимость между ценами на продукты питания и числом заключенных в тюрьмах (116, с. 81). Энгельсом выявлена зависимость продолжительности и качества жизни рабочих от условий их проживания. К. Марксом на уровне общей закономерности была вскрыта зависимость общественного сознания от общественного бытия.

В XX веке социологами были обнаружены новые каузальные зависимости человеческого поведения от общественной организации, деятельности союзов, институтов и общностей с их нравами и обычаями (16).

Патриархом французской социологической школы Э. Дюркгеймом и его последователями были установлены зависимости поведения людей от плотности населения, наличия путей сообщения, характера поселения, коллективных представлений и пр. (110, с. 94).

Помимо вышеназванных ученых значительный вклад в теорию социального детерминизма внесли американские ученые. В 1942 г. К. Шой и Х. Маккей обнародовали результаты исследования причин преступности в городе. Ими было установлено, что по мере удаления от центра города криминогенность усиливается. В 1964 году Д. Тафт и Р. Инглэнд предложили продифференцировать городское пространство на зоны, оказывающие специфическое влияние на человеческое поведение: 1) бедные кварталы; 2) районы трущоб; 3) промежуточные районы; 4) рай-

оны меблированных комнат; 5) районы порока; 6) приходящие в упадок городские районы, служащие местами укрытия или отдыха для гангстеров (116, с. 98–99).

Исследователями социально-психологических аспектов пространственного поведения людей установлены психологические последствия фактора стесненности (Ингел, Лингрен, 1978, А. Баум, Я.М. Эпстайн, 1978), в том числе применительно к жилой среде (М. Болдессаре, А. Бус, Д.Л. Дейвил, 1976). Исследователем А. Баумом (1977) показано было влияние архитектуры «на смягчение отрицательных последствий большой плотности». Получены данные о зависимости интенсивности общения и территориального поведения от некоторых физических характеристик окружающей среды (А. Альтман, 1975; А. Делонг, 1968). Установлена была связь между феноменом персонализации среды и самостоятельностью, способностью самому принимать решения, активностью. Вскрыта причинная зависимость от уровня урбанизованности среды таких характеристик образа жизни, как мобильность, глубина, количество контактов (125 и др.)

Учения о социалингвистической обусловленности человеческого поведения вскрыли каузальные зависимости результатов самоидентификации и социального продвижения от характеристик языковой, речевой среды (Б. Бернштейн, Бергсдорф, 1978; М. Грайффенхаген, 1980; М. Хартиг, 1985; У. Аммон, 1972, 1977). Поскольку язык «наперед заданное бытие», «язык есть дом нашего бытия» (М. Хайдеггер), то нет ничего удивительного в том, что он формирует психику, он говорит нами, а не мы им. Ценности воплощаются в словах, через которые они влияют на поведение, сознание индивидуума (и его самосознание).

Исследователями звуковой обусловленности поведения человека, начиная с Плотина и кончая представителями «музыкально-терапевтических школ», собран богатейший материал о гипнотизирующем действии и психологическом воздействии звучащей музыки и шума на бытовую, коммуникативную, мыслительную, художественную деятельность и чувства людей. (Ж. Саутворт, 1969; Д. Гласс, 1977; В. Леви, 1966; Б. Теплов, 1961; Ж. Шошина, 1980 и др.).

Значительное влияние в современном мире имеют теории информационного и технологического детерминизма. XX век открыл еще одну форму власти над людьми – власти средств массовой информации. Выдающийся теоретик этого направления М. Маклюэн показал, как электронная среда придает новую форму и перестраивает схемы социальной взаимозависимости, а также каждый аспект нашей личной жизни» (55, с. 237). «Средства коммуникации, изменяя среду, вызывают в нас необычные соотношения чувственных восприятий. Расширение любого чувства изменяет образ нашего мышления и деятельности – нашего восприятия

мира. Когда изменяются эти соотношения, изменяются и люди» (55, с. 238).

Вышеперечисленные теории средовой детерминации не исчерпывают всех факторов внешней обусловленности поведения и сознания человека. Но что они доказывают?

Если то, что на поведение и сознание человека влияют самые разнообразные явления внешней среды, то это не нуждающаяся в подтверждении, тривиальная истина. Еще триста лет назад Монтескье писал: «Многие вещи управляют людьми: климат, религия, законы, принципы, пример прошлого, нравы, обычаи; как результат всего этого образуется общий дух народа. Чем более усиливается в народе действие одной из причин, тем более ослабляется действие прочих» (66, с. 412).

На наш взгляд, все эти теории в совокупности доказывают лишь то, что человеческое поведение детерминировано широким каузальным рядом средовых характеристик, находящихся друг с другом подчас в сложных взаимосцеплениях. А это затрудняет или делает невозможным определение удельного веса и значения каждого компонента в отдельности. Но это ни в коей мере не может служить аргументом в пользу теории многофакторности, согласно которой все переменные среды равнозначны и равновелики в отношении к человеку.

Какие же аргументы выдвигают сторонники индетерминизма? Известно, например, мнение о том, что потенциально гении обязаны сотворившей их Природе. Есть у человека способности или нет – этим он обязан своему происхождению, а среде – лишь их развитию.

Ж.П. Сартр считал, что человек есть лишь то, что сам из себя делает.

М. Хайдеггер полагал, что «достоинством обладает лишь тот человек, кто мог избавиться от общества и вырваться из его связей» (цит. по: 13, с. 6).

«Моя рефлексия, – пишет французский философ Мерло Понти, – по природе своей стремится овладеть собой и тем самым освободиться от внешней детерминации» (цит. по: 13). А. Камю отмечал, что «по недостаткам человека мы судим о нем самом, а не об обстоятельствах его жизни».

Данные высказывания (которые легко можно умножить) о способности человека к самостроительству, к самостоянию, к деланию своей судьбы приходят в некоторое противоречие с детерминистскими воззрениями на среду. Вместе с тем ни эти, ни другие взгляды не являются ложными, они справедливы в том или ином отношении.

Сторонники третьей точки зрения, не отрицающие позиции первых двух, строят свою аргументацию на двойственной роли самой среды, соответствующей двойственности человеческой натуры. Полагается, что среда способна формировать и развивать личность одновременно, но

только нужно знать, что в личности может формироваться, а что развиваться.

«В отечественной науке, – по словам В. Мухиной, – личность принято определять как индивидуальное бытие общественных отношений. Данное определение несет в себе следующее понимание: 1) личность – это социальное в нас (личность – бытие общественных отношений); 2) личность – это индивидуальное в нас (личность – индивидуальное бытие общественных отношений)» (71, с. 115). Словом, личность – это индивидуальность плюс тип (природный и социальный). Можно спорить о том, что включать в индивидуальное, то ли «особенности образа мыслей, чувств и действий, в которых раскрываются оригинальные свойства, делающие человека непохожим на других, составляют его особенность» (13, с. 30), то ли «темперамент, характер, специфику интересов, качества перцептивных процессов и интеллекта, потребности и способности индивида» (53, с. 115). Важно другое. Разделение личности на социально-типическое и индивидуально неповторимое имеет важное методологическое значение, *во-первых*, потому что среду можно связать с типическим в личности, а наследственность с индивидуальным. Еще в конце XIX века П.Ф. Лесгафт отмечал, что «в типе личности сказывается преимущественное влияние окружающей среды на умственное и нравственное развитие ребенка, а в характере – самостоятельность» (59, 176–177).

Во-вторых, индивидуальность можно связать с развитием как процессом освобождения от условий окружения, а типическое с формированием как обратным процессом – ограничением свобод условиями бытия.

И, наконец, *в-третьих*, индивидуализацию можно связать со свободными, а типизацию с заданными значениями параметров среды.

Психогенетики М.С. Егорова и Т.М. Мирютина в публикациях 1992 года сочли возможным подразделить среду на общую для всех и индивидуально-специфическую для каждого индивидуума. Экспериментально ими было установлено, что «индивидуальные различия в особенностях личности и, в значительной степени, в когнитивной сфере являются результатом индивидуально-специфической для каждого ребенка среды» (40). Они пришли к выводу, что генетически инициируется стадийность развития, обуславливающая периодически возникающее повышение чувствительности к внешним воздействиям. И хотя сензитивный период выступает фильтром, пропускающим одни средовые воздействия и блокирующим другие, все же индивидуальная среда модифицирует развитие ребенка на всех стадиях его онтогенеза (40, с. 7, 8).

Сказанное заставляет быть более разборчивым в оценке разного рода суждений о влиянии среды и искать более точные выражения, нежели те, которые встречаются в литературе. Так, вне контекста неясными кажутся высказывания типа: «Мы прежде всего то, что делает из нас окружающий

мир» (Х. Ортега-и-Гассет). Что подразумевать под словом «мы» и окружающим миром? «Взгляните на детей и Вы увидите общество, их породившее.» (Ж.Ж. Руссо) На что именно взглянуть и что конкретно увидеть?

Если развитие индивидуальности связывается со свободой выбора, то, следовательно, чем шире возможности, предоставляемые средой, тем неповторимее окажется жизненный путь и самобытнее личность. При этом важно понимать то, что у человека всегда есть возможность выбора. «Человек обречен на свободу, хочет он или нет, но его жизнь – постоянный выбор» (137, с. 235).

Вместе с тем его свобода выбора всегда ограничена возможностями среды. Человек «... может выбирать между альтернативами, детерминированными, со своей стороны, общей ситуацией, в которой он находится» (117, с. 107). В некоторых ситуациях «обстоятельства диктуют человеку необходимость выбора» (А. Камю). Но заметим, лишь необходимость выбора из имеющегося числа возможностей, но не сам выбор. Тем не менее человек принужден быть зависимым от среды самим фактом ее ограниченных возможностей, какими бы широкими по спектру они ни были. Среда имеет свои границы, очерчивающие поле неоднозначных путей развития и определяющие множество различных форм будущей организации системы. Следствием этого является определенный личностный тип, например, среднего американца, француза, нового русского.

Синергетика как наука о саморазвитии сложных систем углубляет и расширяет наше представление о роли среды в жизнедеятельности человека. В частности, новейшие открытия поведения сложных систем в так называемых точках бифуркации (точки ветвления, переломные, кризисные моменты) и в промежутках между ними позволяют делать вывод о том, что роль среды в жизнедеятельности человека изменчива. «... От того, насколько система далека от равновесия, зависит, как нам надлежит описывать отношения системы с окружающей средой» (94, с. 69).

В фазе неустойчивости усиливается роль среды и соответственно она уменьшается в периоды спокойного, линейного функционирования системы. Синергетика объясняет это тем, что «в так называемых точках бифуркации сколь угодно малое случайное воздействие способно развязать всю последовательную цепь событий, что приводит к определенному типу когерентного (согласованного) поведения. Перед точкой бифуркации невозможно предсказать, какую именно «траекторию» развития «выберет» система, но можно определить принципы запрета: пределы, в границах которых остаются всевозможные траектории» (78).

В точках бифуркации и вблизи их систему «не устраивают» граничные условия ее функционирования, в силу чего она перестает жестко следовать «предписанным» ей путям, а совершает блуждания по полю воз-

можно, актуализирует, выводит на поверхность (всякий раз случайно) лишь один из этих путей» (48).

И. Пригожин и И. Стингерс отмечают, что то же событие может быть вполне пренебрежимым, если система устойчива, и стать весьма существенным, если система под действием неравновесных связей переходит в неравновесное состояние, поскольку сильно неравновесные системы становятся «чувствительными» к факторам, которые оказывают вблизи равновесия пренебрежимо слабое воздействие. Если же в состоянии равновесия или вблизи равновесия поведение полностью определяется краевыми условиями, то вдали от равновесия ситуация коренным образом изменяется. С одними и теми же граничными условиями оказываются совместимыми множество различных структур. Исследователи полагают, что малые различия могут приводить к крупномасштабным последствиям. Следовательно, граничные условия необходимы, но недостаточны для объяснения причин возникновения структуры. Необходимо также учитывать реальные процессы, приводящие к «выбору» одной из возможных структур» (94, с. 67–69).

Точки бифуркации со всей очевидностью обнаруживают зависимость системы от влияния среды, поэтому становится заметнее и ее роль. В промежутках, интервалах между точками бифуркации, где «свобода воли значения практически не имеет, в том смысле, что процесс идет по собственным, независимым от сознания законам» (Л. Няпинен, 1990), наоборот, роль среды меняется. Есть основание полагать, что среда для неустойчивой системы, находящейся в хаотическом состоянии, выступает средой развития, ибо открывает для системы новые горизонты, пути, ранее не замечаемые системой. Среда развития – это среда со множеством степеней свободы и непроявленных возможностей. И наоборот, среда для системы в стабильной фазе ее функционирования выполняет формирующую роль, ибо «выжившие степени свободы начинают диктовать структуру всей системе» (15, с. 318). При этом многократно и повседневно воспроизводимые одни и те же воздействия оказывают стабилизирующее и типизирующее влияние.

В силу того, что средовой тип обуславливается образом жизни, который ведут индивидуумы в среде, остановимся на его характеристике. Большинство исследователей представляют образ жизни в виде устойчивого способа жизнедеятельности человека (83, с. 238). Отмечается, что категория образа жизни фиксирует стабильное, повседневное, обыденное, устойчивое, повторяющееся существование индивидуумов в окружающей среде. Это понятие указывает на наличие некоторой закономерности в поведении субъекта, а значит – и на возможность управления этим процессом.

«Значимость образа жизни связана, – говорит Б.Д. Парыгин, – с его ролью звена, опосредующего влияние на человека» (83, с. 3). Так что же стоит за понятием «образ жизни»? Существует множество определений. Образ жизни трактуют то как способ повседневной жизнедеятельности человека, то как устойчивый способ. В некоторых случаях – как способ и формы жизнедеятельности или их совокупность. Есть авторы, определяющие его как типичные, устойчивые формы жизнедеятельности или как совокупность видов деятельности, структуру деятельности, систему деятельностей. Имеется определение его как способа присвоения индивидом социальных условий своего существования или как «исторически сложившуюся структуру отношений установок, ценностей различных слоев и групп населения».

В итоге, впечатление такое, что образ жизни как сложное синкретичное целое включает в себя и деятельность, и общение, и отношение, и поведение, взятые в системе взаимодействия субъекта со средой. Но наиболее сущностным определением образа жизни является все же его определение через способ бытия. По своему объему это определение шире и глубже всех имеющихся дефиниций. Взятый в единстве объективного и субъективного аспектов образ жизни выступает подлинным регулятором активности среды и личности.

Важно то, что образ жизни, являясь посредствующим звеном между личностью и средой (Б.Д. Парыгин, 1978), обуславливает механизм, регулирующий средовые влияния и реакции на среду. Но вместе с тем общеизвестно, что условия определяют основные черты образа жизни людей. «Социально-экономические, культурные и природные условия формируют и обуславливают образ жизни» (54, с. 193). «Образ жизни детерминируется в среде» (123, с. 50).

Исследования Толстых, Бестужева-Лады, Ципко и др. позволяют заключить, что среда специфицирует образ жизни. Одна среда – один образ жизни, другая среда – другой.

Данная зависимость от среды подводит к выводу о возможной перспективе управления активностью личности через организацию средового влияния на образ жизни.

Итак, в результате исследования понятия среды и роли последней в жизнедеятельности индивидуума, были вскрыты следующие зависимости:

1. Среда оказывает как развивающее, так и формирующее влияние на систему, соответственно предоставляя свободу выбора или ограничивая выбор возможностей.

2. Развитие ведет к появлению индивидуально-неповторимого в личности, формирование – к типическому в ней, к осреднению. Чем шире круг возможностей, тем вариативнее развитие индивидуума. И наоборот,

чем уже, тем однозначнее формирование типа, детерминированного неустраняемыми активными факторами среды.

3. Развивающая роль среды усиливается в точках бифуркации, являющихся своеобразными точками роста социальных систем. Формирующая роль среды обнаруживает себя в промежутках, в интервалах между точками.

4. Молекулярная концепция, особенно в версии В.Л. Глазычева, делает акцент на развитии индивидуума, на свободе его выбора, оперируя понятиями «возможности места», «индивидуальность места».

Факторная концепция, напротив, подчеркивает момент принуждения, вынужденной необходимости следовать средовому диктату. Таким образом, обе концепции, представляющие различные ипостаси одной и той же среды, верны по-своему и позволяют понять то, что среда способна формировать личностный тип (через образ жизни) и в то же время развивать личностную индивидуальность. Р а з в и в а т ь, значит освобождать индивида от зависимости обстоятельств (материальных, социальных, духовных...), а ф о р м и р о в а т ь – ограничивать свободу и независимость условиями бытия.

Конечно, развитие и формирование – процессы не только взаимосвязанные, но и неотделимые друг от друга, более того взаимообуславливающие и перетекающие друг в друга. Поэтому абсолютизировать какой-либо один процесс было бы ошибкой. Они равнозначны и равноценны с позиции становления целостной личности.

Положение о том, что среда способна развивать индивидуальность и формировать через определенный образ жизни социальный тип, что и определяет ее роль в жизнедеятельности человека, позволяет рассматривать ее как потенциальное средство управления становлением человеческой личности.

Этот методологически важный аспект интересующей нас проблемы будет рассмотрен в следующем параграфе.

ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ ВЛИЯНИЯМИ СРЕДЫ В МЕТОДОЛОГИИ НАУКИ

Раскроем взгляды на проблему управления через среду, сложившиеся и продолжающие складываться в ряде научных направлений, влияющих на становление современной картины познания и преобразования действительности.

Мы коснемся отдельных положений синергетики, теории формальных, кибернетических систем, постулатов теории социального управления и философских обобщений физики ядерных процессов.

Философами среда трактуется как «условие, средство и цель воспроизводящей деятельности человека» (2, с. 19).

Известный специалист по формальным системам Ю. Г. Марков отмечает, что в управлении для принятия общих решений детальная информация не нужна. Нужен общий взгляд на вещи и масштабное видение средства. «Человеку, который решил управлять потоком воды, нет необходимости изучать движение каждой отдельной молекулы. Такая работа бессмысленна. Более правильно изучение поведения потока в целом на уровне его макроскопических характеристик» (62, с. 193).

В укрупненной модели управления среда выступает в роли обобщенного, совокупного, объединенного, целостного средства.

В учении Берхуса Фредерика Скиннера среда является главным понятием теории и практики модификации поведения. По Скиннеру, «дела человека – следствие запланированных факторов среды. Подобно тому, как общество планирует часы работы людей, оно планирует и их поведение» (127, с. 159). В кибернетической модели управления, служащей для многих наук методологией познания, управление рассматривается как непрерывный процесс, складывающийся из целенаправленного формирования условий, обеспечивающих превращение возможностей в действительность. Формирование же условий понимается как процесс «подбора» надлежащих параметров среды или «приготовления» нужной среды, в которой система ведет себя нужным образом (127, с. 101, 106). Имея в своем распоряжении некоторые ключевые параметры, «центр» организует среду, придает ей такие свойства, при которых становится возможным получить поведение подсистем и обеспечить желаемый интегральный эффект для системы в целом, т.е. реализовать глобальные цели» (127, с. 57).

Параметр трактуется как знак, значения которого могут быть различными, но при этом фиксированными, выделенными, не изменяющимися на определенном отрезке времени. Еще параметры отождествляются со свойствами объекта. Введение в лексикон понятия *управляющие пара-*

метры было вызвано необходимостью показать, что путем изменения значения этих параметров производится изменение состояний в открытых системах, в частности при процессах самоорганизации.

Управляющие параметры могут иметь различные значения, выражающиеся в величинах типа: *критические, допустимые, свободные* значения параметров, либо в качественных: *эстетических, этических* и прочих значениях. Заданные параметры среды координируют практические шаги субъектов управления. Параметры среды становятся управляющими параметрами по мере приближения их значений среды к необходимым величинам. Сам выбор управляющих параметров порой представляет собой весьма непростую задачу. Он делается, как правило, либо на основе уже имеющейся информации, либо на основе дополнительных исследований. В обоих случаях возможны ошибки в выборе, поэтому критерии сравнительной степени упорядоченности должны давать и возможность контроля правильности сделанного выбора.

В разных системах управляющими могут служить самые разнообразные параметры. Сложные движения характеризуются, как правило, несколькими характерными временными параметрами. В таком случае управляющим параметром может быть «медленное» время – время наблюдения за системой, например за пациентом в процессе лечения. В то же время роль управляющих параметров могут играть и лекарства или те или иные физиотерапевтические воздействия. Управляющими параметрами могут служить значения начальных условий, при которых возможно то или иное стационарное состояние. Наличие нескольких управляющих параметров открывает возможность поиска наиболее эффективных путей самоорганизации.

Чрезвычайно важным представляется взгляд с синергетической позиции на то, что и когда может быть управляемо. И. Пригожин и И. Стенгерс отмечают следующее обстоятельство: «Мы можем считать равновесные системы и системы, близкие к равновесным, контролируемые и управляемыми». «Системами, в которых такие неконтролируемые флуктуации могут усиливаться и играть решающую роль, мы не можем управлять по своему усмотрению. К числу таких систем относятся и сильно неравновесные системы» (94, с. 69).

Вместе с тем значительное число систем функционируют в режиме сосуществования процессов двух типов – регулярных и стохастических. Управление в этом случае возможно, как вероятное по своим последствиям. Чем проще система, тем легче управлять ею.

Привычка рассматривать социальную систему как простую систему и пренебрегать созидающей ролью объективной случайности в точках бифуркации и наличием строгих закономерностей в промежутках между точками бифуркации – порочная привычка. Она ведет к тому, что субъекты управления начинают считать себя вправе создавать и усиливать любую выгодную,

с их точки зрения, флуктуацию или, напротив, подавлять, опять же по их разумению, нежелательную.

Чтобы получить результат, часто прибегали к двум управленческим стратегиям: пытались либо упростить объект управления (раскулачивание), либо усложнить аппарат управления (78).

Кроме того, классический, традиционный подход к управлению сложными системами основывался на представлении, согласно которому результат внешнего управляющего воздействия есть однозначное и линейное, предсказуемое следствие приложенных усилий, что соответствует схеме: управляющее воздействие – желаемый результат. Чем больше вкладываешь энергии, тем больше будто бы и отдача. Однако на практике многие усилия оказываются тщетными.

Теория эволюции и самоорганизации сложных систем (синергетика) обосновывает важность и необходимость изменения самого подхода к управлению сложными неравновесными системами.

Предпочтение отдается несиловому взаимодействию, учитывающему внутренние тенденции системы. Очевидно, что сложноорганизованным системам нельзя навязывать путь их развития. Скорее необходимо понять, как способствовать их собственным тенденциям развития, как выводить системы на эти пути» (48).

Управление реагированием социума на изменение внешних и внутренних условий в идеале сводится к поиску «резонансных зон», где величина результата определяется не силой воздействия, а согласованностью его с внутренними свойствами системы (36). Если воздействие согласовано с внутренними свойствами и предыдущей историей системы, то для получения желаемого результата достаточно малых энергетических затрат. Такое воздействие получило в литературе название «резонансное возбуждение» (78, с. 249).

Важным является и то, что принимать решения и воздействовать на самоорганизующийся объект нужно вовремя. Если тенденция спонтанного развития управляемой социальной системы упущена, то уже поздно воздействовать на процесс: он идет уже по своим законам. Из этого вытекает, что процесс постоянного вмешательства – процесс отнюдь не безопасный, поскольку он способен привести не только к искажению естественной жизни общества, но и к полному ее краху (78).

К прогрессу общества, однако, ведут только организованные для улучшения положения дел процессы самоорганизации в системах, управление которыми основывается на соединении вмешательства руководящего центра с существом внутренних тенденций развивающихся систем.

Практическим вопросом управления сложными самоорганизующимися системами является отбор не только управляющих, но и управляемых параметров среды, допускающих изменение своих значений. В усло-

виях интеграции или общественной дезинтеграции управление средообразовательным процессом существенно меняется. В частности, усложняется или упрощается как поиск управляемых параметров среды, так и процедур внесения изменений в их характеристики. Но каков управленческий механизм, открывающий возможность и позволяющий действующему лицу произвольно изменять значения управляющих параметров среды в соответствии с предусмотренной целью?

Синергетика дает знания о том, как надлежащим образом оперировать средой, чтобы управлять сложными системами. Главное – учитывать процессы самоорганизации в открытой среде, тогда управление потеряет характер слепого вмешательства методом проб и ошибок или же прямого насилования реальности, опасных действий против собственных тенденций систем и будет строиться на основе знаний того, что вообще возможно в данной среде.

Е.Н. Князева пишет: «Если мы будем «укалывать» среду в нужное время и в нужном месте, топологически согласованно с ее собственными структурами возбуждать, то она будет разворачивать перед нами все богатство своих форм и структур». Но какова рецептура «точек укалывания» и как мыслить себе сами эти точки на поверхности среды?

Возможность получения ответа на этот вопрос открывается лишь с привлечением данных не только синергетики, но и квантовой физики, также меняющей картину мира и видения своего объекта научными дисциплинами, в том числе и педагогикой.

Возможным ответом на эти вопросы может служить аналогия, почерпнутая из молекулярной физики, на примере действия с мечеными атомами (изотопами) в среде ядерного реактора, которые порождают цепную реакцию в возбужденном состоянии или сигнализируют о процессах, происходящих в других средах. На этих свойствах изотопов (меченых атомов) основаны, как известно, практика управления термоядерными реакциями (в атомной энергетике), а также диагностика некоторых процессов, применяемая в ряде отраслей производства.

Меченые атомы – это образ, могущий стать теоретической моделью организмов в социальной среде, индуцирующих нечто особенное, данное им природой или приобретенное в ходе онтогенеза.

В современной социальной теории также обнаруживается аналог меченому в виде «индивида с устойчивыми предрасположенностями», называемого Пьером Бурдьё *habitus*. Согласно его концепции *habitus*'а агент, субъект имеет тенденцию к постоянству и защищен от изменений отбором новой информации, отрицанием информации, способной поставить под сомнение уже накопленную информацию. Производя систематические «выборы» мест, событий и людей для знакомства, *habitus* защищает себя от кризисов и критических нападков, обеспечивая себе настолько,

насколько это возможно, среду, к которой он уже приспособлен, т. е. относительно постоянный круг ситуаций, усиливающий его предрасположенности, обеспечивая рынок наиболее подходящих для его продуктов. И опять, самое парадоксальное качество *habitus'a*, этого невыбираемого принципа всех принципов, заключается в том, что он обеспечивает решение парадокса: отбирается информация, необходимая для того, чтобы уклониться от информации. Схемы восприятия и оценки *habitus'a*, которые приводят к стратегиям уклонения, в значительной степени работают незаметно и ненамеренно. Уклонение происходит либо автоматически, как результат условий существования, либо как стратегическое намерение (как, например, изоляция от «дурной компании» или «неподходящих книг»), исходящее от взрослых, сформированных в тех же условиях.

Стратегии, произведенные *habitus'ом* и позволяющие агентам справиться с непредвиденными и постоянно меняющимися ситуациями, определяются будущим только при поверхностном рассмотрении» (14, с. 26–27). На самом деле устойчивость влияния первичной среды, в форме *habitus'a*, прежний опыт, а не цели объясняют предрасположенность или неприспособленность к настоящим условиям.

Даже при беглом взгляде обнаруживается общая «черта» *habitus'a* с «мечеными атомами» – несводимая их устойчивость и постоянство в воспроизводстве условий своего существования.

Если допустить, что генезис среды – следствие флуктуаций меченых, то при таком положении дел проблема управления примет форму регуляции активности последних, выступающих своеобразными акупунктурными точками в среде. В этом случае главным станет «не сила, а правильная топологическая конфигурация, архитектура воздействия на сложную систему (среду). И тогда малые, но правильно организованные резонансные воздействия могут быть чрезвычайно эффективными (48).

Весь вопрос в том, какими должны быть действия субъекта управления, чтобы меченые вступили с ними в резонанс? Некоторые исследователи считают, что управленческая деятельность сложными системами не поддается алгоритмизации, ибо «она протекает при недостатке информации и в условиях часто меняющейся обстановки» (97, с. 48). Но большинство ученых к алгоритмизации относится положительно, равно как и к понятию «управленческий цикл». Мы не ставим задачей выяснения всего того, что исследователи включают в управленческий цикл, и ограничимся перечислением и краткой характеристикой того, что не вызывает сомнения. Это – *диагностирование, проектирование и продуцирование*. Данные этапы можно считать необходимыми и достаточными для того, чтобы в общих чертах представить управленческий цикл, не вдаваясь во все тонкости проблемы.

1. **Д и а г н о с т и р о в а н и е** – способ распознавания. Диагностировать в психологии означает обследовать человека в целях установления уровня

и индивидуальных особенностей его психики, выявления возможных отклонений в психическом развитии. Результаты диагностики «в определенной мере позволяют оценивать эффективность содержания и методов той или иной системы обучения и воспитания детей» (95, с. 94). В социологии диагностирование – это обследование и анализ состояния социальных объектов и процессов, выявление проблем их функционирования и развития. «Диагностика социальная является подготовительным этапом поиска путей и средств для решения социальных проблем» (54, с. 61–62).

2. **Проектирование** – термин имеет латинский корень, означающий «выступающий вперед»; в русском семантическом словаре определяется через понятия «намечать», «замысливать». В социологии трактуется как «научно обоснованное конструирование системы параметров будущего объекта или качественно нового существующего объекта», как одна из форм социального управления (54, с. 225).

Основное содержание социального проектирования состоит «в конструировании совокупности средств, позволяющих решить выявленные задачи и проблемы, достичь поставленных целей. Эти средства фиксируются в двух формах: как система социальных параметров проектируемого объекта и их количественных показателей, как совокупность конкретных мероприятий, обеспечивающих реализацию проектируемых показателей и качественных характеристик будущего объекта» (54, с. 256).

Проектирование как многофункциональная творческая деятельность рассматривается в двух значениях: 1) лежащая в основе всей созидательной и преобразовательной практики, включенная в общую систему производства; 2) как процесс выявления и фиксирования в особой документации (проект) целей, способов и средств преобразовательной деятельности по отношению к объекту. Включает в себя анализ объекта, его системных связей, выделение подлежащих преобразованию сторон объекта и мотивировку задач его преобразования, определение функциональных качеств, формы и процесса получения результата преобразования – продукта, а также процесс и алгоритм реализации самого проекта. Планирование является составной частью проектирования. Традиционно элементами планирования считаются: а) постановка целей деятельности; б) определение путей; в) выбор средств достижения целей; г) разработка системы реализации намеченного; д) выбор системы контроля и корректировки.

Первые три пункта выражают необходимые (но не достаточные) условия формирования плана. Последние два – мероприятия по организационному обеспечению плана. Причем необходимость контроля в современной педагогической литературе оспаривается.

За проектированием следует этап реализации проекта, т. е. продуцирование результата.

3. **Продуцирование** составляет саму суть опосредованного управления. Смысл продуцирования фактически сводится к изменению параметров среды и превращению ее в средство управления, а следовательно, в средство изменения характеристик системы. Превращение среды в средство управления далеко не простое дело. Кибернетики считают, что «область возможностей, описываемая набором состояний системы, часто оказывается слишком большой для того, чтобы можно было осуществить при этом наборе безошибочный выбор».

Продуцирование результата при опосредованном управлении предполагает двойное действие: воздействие управляющего центра на среду, и как следствие – воздействие среды на систему. Возможности среды, касающиеся степеней свободы, предоставляемой субъекту управления, могут быть использованы для поддержания конструктивных элементов среды, сдерживания или разрушения дестабилизирующих и деструктивных элементов, а также генерирования тех элементов, без которых положительный результат невозможен.

В завершении мы скажем, что идея использования среды в управлении различными системами, в том числе поведением человека и человеческих сообществ, нашла широкое применение в различных областях социальной жизни в странах западной демократии. Например, на базе скиннеровской «технологии поведения» с ее «оперантным обуславливанием» возникла теория социального научения (А. Бандура), педотехника Примэка (принцип Примэка), педотехника «знаковой экономики» (ученики Скиннера – Натан Азрин, Теодоро Айлон), методики «бихевиодрамы», «семейной терапии», Т-группы (К. Роджерса), теории «человеческих отношений» (Элтон Мэйо), программа «дифференцированного наказательного воздействия» (Куэм). По этому вопросу см. критическую литературу (88, 116, 127).

Данные, характеризующие особенности опосредованного управления, свидетельствуют о том, что такое управление (в отличие от непосредственного взаимодействия) не предъявляет нравственно-эстетических и иных требований к субъекту управления, поскольку последний остается «за кадром».

В некотором смысле это может быть расценено положительно теми, кто не обладает даром убеждать, внушать, лично воздействовать. Также управление через среду менее дискретно, ибо повседневная среда постоянна и, как правило, стабильна. Это гарантирует получение устойчивого социального результата.

Помимо этого подчиняющее влияние среды значительнее, естественнее и незаметнее, чем действие управляющего субъекта. Оно ненавязчиво и более «деликатно», ибо не выражает намерений субъекта управления подчинять кого-либо своей воли, хотя по сути осуществляет это. В этом

отношении опосредованное управление можно считать «мягким» управлением и во многих ситуациях более действенным. Не случайно в современном мире неуклонно возрастает доля опосредованного управления. Фирмы заботятся о создании своего фирменного стиля, комфортной, демократической и продуктивной среды, способствующей успеху. Подчеркнем, что опосредованная форма управления – латентная (скрытая), органичная и естественная форма подчинения, воспринимаемая просто как жизнь и являющаяся таковой в условиях системы. И это ощущение жизни умножается при несопротивлении стороны, которое достигается согласованием целей и средств субъектов и объектов управления.

Но является ли опосредованное управление гуманным по своей сути? Однозначный ответ тут невозможен. Все определяется установками субъекта управления.

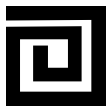
В ы в о д ы

Исследование показывает, что опосредованное управление в науке – факт большого методологического значения.

С помощью «подбора» нужных параметров среды и «приготовления» нужной среды можно управлять процессами, происходящими в системе. Преимущества опосредованного (через среду) управления: а) недискретность, б) естественность «мягкого управления», в) масштабность и многоаспектность воздействий.

Классическая схема: «управляющее воздействие → желаемый результат» при опосредованном управлении дополняется моделью нелинейного и несилового управления, основывающегося на «поиске резонансных зон» и практики «топологически выверенного» укалывания среды в нужное время и в нужном месте.

Образ, рожденный аналогией с «мечеными атомами и в чем-то соответствующий представлению о *habitus'e* (Бурдье), позволил понять механизм опосредованного управления через меченые, а также важность идеи «резонансного воздействия» на них, откликающихся на слабые, но адекватные их вибрациям посылы управляющего центра. Результатом поиска методологических основ подхода явился образ будущей его концепции, контуры которой предопределили интерес к определенному рода явлениям в теории и истории педагогики, о чем пойдет речь в следующей главе.



Глава 2

ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ КОНЦЕПЦИИ СРЕДОВОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАНИИ

Обращение к истории полезно во многих отношениях. История учит не только на ошибках, допущенных нашими предшественниками и уберегает нас от опасности их повторения, она дает уроки грамотного решения вечных проблем педагогики, всегда удивляя и поражая нас тем новым – забытым старым, что нередко воспринимается как открытие и используется в качестве опоры в настоящем движении к будущему.

Какой же урок нам преподносит история развития идеи опосредованного управления в педагогике? На что можно положиться в разработке современной концепции средового подхода в воспитании? Эти вопросы явились главными в той аналитической работе с историческими текстами, которая была осуществлена с позиции возможных целей средового подхода, структуры среды, ее роли, места, значения, способов использования в управлении процессом формирования и развития личности ребенка, интересующей исследователей проблематики. Погружение в историю «вопроса» нами было начато с рассмотрения теории и практики социального воспитания.

2.1

СРЕДА В РЕТРОСПЕКТИВЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Известно, что вопрос о социальном воспитании в Советской России был поставлен на VII делегатском съезде Всероссийского учительского союза (ВУС) летом 1917 года. Но это вовсе не означает, что социального воспитания не было в дореволюционной России.

Согласно исследованиям З.А. Галагузовой и В.Д. Семенова социальная педагогика уже активно развивалась в России XIX века. Однако после революции она обрела форму движения настолько мощного и широкого, что подчинила своей идее все существовавшие направления в педагогике.

* Отдельные аспекты средовой проблематики в истории отечественной школы получили освещение в трудах М.М. Скаткина, В.З. Равкина, Р.Б. Вендровской, Ф.А. Фрадкина, Т.Н. Мальковской, В.Д. Семенова, З.А. Галагузовой, В.Г. Бочаровой и др.

Само социальное воспитание в 20-х годах понималось в нескольких значениях: 1) всестороннее воспитание, организуемое Главсоцвосом – Центральным органом управления Наркомпроса; 2) воспитание, опирающееся на общественные формы жизни в отличие от частных форм воспитания в семье и т. д.; 3) воспитание социальных инстинктов; 4) научная и практическая дисциплина, рассматривающая психологию не индивидуума и личности, а масс, типа коллектива, аудитории, класса, словом, как социальную педагогику (Н. Иорданский). Однако источниковедческая база дает нам основание считать, что социальное воспитание фактически являло идеологическое движение в сочетании с социальной практикой формирования и развития (определенного эпохой) личностного типа. Источником же формирования мыслилась в основном широкая социальная среда пролетарского государства.

Как справедливо отмечает Р.Б. Вендровская, «20-е годы были отмечены смелыми идеями, новаторскими поисками и экспериментами во всех областях культуры и просвещения» (18, с. 125) В равной мере это относится к проблеме взаимодействия личности и среды, которое тогда мыслилась и решалась как проблема взаимообусловленности педагогической цели и воспитательного средства.

Это, собственно, и определило наше обращение к данному историческому явлению, существовавшему не только в нашей педагогике, но и зарубежной (П. Наторп, Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер, О. Рюле, Г. Спенсер, А.В. Лай и др.).

Для примера представим взгляды на среду одного из теоретиков социального воспитания в немецкой педагогике Отто Рюле. Среду он отождествлял с жизнью. «Жизнь влияет бесчисленными отражениями на представления, мысли, чувства и волю человека; влияет³⁶ во всей огромной, необозримой полноте явлений, событий, фактов, какие приносит каждый день, каждый час человеческого бытия и какие, как в калейдоскопе, проходят на периферии его маленького круга жизни. В среде, как жизненном круге, ребенка захватывают волны жизни. Свежесть и ясность ума и души, решимость и силу воли, величие и яркость характера он обретает в борьбе с ними» (99, с. 6).

Жизненный круг составляет не только семья, в которой ребенок находится, жилище, дом – светлый кров, окружение, замыкающего существование в виде улицы как среды его развития, но и Родина.

На фоне яркого по своему художественному отображению капиталистического мира, выбрасывающего детей в мчащиеся волны бесприютности, О. Рюле рисует улицу как «воспитательную среду не в хорошем смысле и не с хорошим результатом», характеризует «родину – ничью» – «как мрачный круг, замыкающий мрачную судьбу пролетариата» (99, с.

73), описывает жилище как казарму, отравляющую организм, опустошающую сердце и т. д.» (99, с. 61).

Для Отто Рюле характерна широкая социально педагогическая точка зрения на воспитательный процесс. Воспитание, по его мнению, «есть сумма влияний, сознательных и рефлекторных, преднамеренных и случайных, непосредственных и посредственных» (99, с. 3). Он верит в то, что «дело воспитания будет делом всего общества, оно будет обеспечено всеми средствами и проводиться высокими идеалами социализма» (99, с. 78).

Что касается социального воспитания в Советской России, то оно было подготовлено всем ходом отечественной философско-публицистической и научно-педагогической мысли.

Уже Л. Н. Толстой писал: «Всякая среда законна. Влияние бессознательной педагогики незаменимо и потому не должно быть разрушаемо». «Успех Америки произошел только от того, что школы ее развились сообразно времени и среде». А до него К.Д. Ушинский указывал на то, что «пока не будет у нас такой среды, в которой бы свободно и широко, на основании науки формировались педагогические убеждения... общественное образование наше будет лишено основания». Ф.М. Достоевский большое значение в воспитании детей придавал среде: «Возьмите, наконец, ту среду, то общество, в котором она (личность. – Ю.М.) возрастает и спросите себя: может ли быть в наше время что-нибудь менее защищено от известных влияний». (1973, т. 21, с. 143). «Среда-пагуба» отнимает личность, делает человека рабом обстоятельств.

Идеология социального воспитания в Советской России разрабатывалась прежде всего руководителями Наркомата просвещения, придававшим первостепенное значение организации среды.

А. Луначарский провозглашал: «Революционный марксист с величайшей тщательностью и объективизмом производит анализ окружающей среды, но он делает это для того, чтобы наиболее мощно на нее воздействовать» (86, с. 7).

Н.К. Крупская отмечала в «Политических установках», что «окружающая среда имеет громадное влияние на воспитание человека, поэтому реорганизация общественного строя имеет в деле воспитания громадное значение» (80, с. 83).

Но несмотря на такое единомыслие руководителей наркомпроса, социальное воспитание как общественное явление было многословным и внутренне противоречивым. Теоретики соцвоса, если использовать принятую в ту эпоху аббревиатуру, спорили по двум вопросам. Следует ли при определении стратегии и тактики социального воспитания идти от потребностей детей или потребностей общества? И второй вопрос. Что требуется для становления личности

ребенка – организация школьной социальной среды или организация среды в более широком социальном пространстве?

Ученые, взгляды которых формировались еще в «предреволюционную эпоху» (Иорданский (некогда товарищ министра временного правительства Керенского), Чехов, Рубинштейн, Блонский, ранний Шацкий и др.), впитавшие в себя лучшие традиции русской антропологической педагогики XIX века с ее гуманистическими идеалами, предлагали в вопросах социального воспитания идти от детей.

«Вопрос о роли и значении среды при воспитании – не новый», – писал Н.Н. Иорданский. Но в его трактовке часто отсутствует ясное, отчетливое преломление ее непосредственно в жизни и психике детей. Все переплетается со средой взрослых и рассматривается с их точки зрения. «Сильное влияние на такую постановку изучения среды имеет современная тенденция насытить детей современностью, ее требованиями, острыми задачами современного политического момента» (43, с. 19).

Педагог призывал к другому: «Когда формируется и организуется жизнь ребенка, надо уметь расценивать ее не исключительно с нашей точки зрения, а уметь проникнуть в его мир, приблизиться к нему. Будьте как дети, т. е. не только войдите в его мир, но сумеете этот мир внести в свою душу – настолько ценно ее содержание» (43, с. 11).

Иорданский считал, что социальный элемент заложен в каждом ребенке, «психологический мир ребенка в самых его интимных переживаниях сплетается с социальными переживаниями» (43, с. 14), ибо дети живут среди детей, среди улицы, среди других коллективов и они перерабатывают в своей среде внешние воздействия.

Таким образом, «вопрос об организации детей вытекает из общего представления о личности ребенка, как самой в себе организующейся среды, носящей источник организации в постоянном соприкосновении с другими личностями, с другими организациями» (43, с. 16).

Исследователь подходит к пониманию среды с позиции близкой к постулатам современной синергетики: «Мы встречаем детей как будто и без внешнего руководства, без воспитательного воздействия со стороны взрослых, но уже организованных и сплоченных, со своими вожаками и с самоуправлением. Во внешней среде мы, конечно, найдем первичные исходные корни возникновения этой организованности, но, повторяю, нет нужды искать здесь непременно чьего-то личного влияния, какого либо руководителя, его может и не быть, оно может проявиться иногда косвенно или как вспомогательная среда, или как первоначальный толчок к организации, или же как параллельно идущая организующая сила» (43, с. 17). «Важно с педагогической точки зрения создавать, поддерживать эту среду около детей и для детей» (43, с. 54). «Недаром некоторые педа-

гоги парадоксально утверждают, что «нет среды – нет воспитания», – настолько велико ее воздействие на ребенка» (43, с. 21).

Важно отметить, что среду Иорданский считал основным фактором, определяющим собой отдельные социальные и классовые типы детей (43, с. 34). Вместе с тем его социальный тип не является пассивным продуктом своего окружения. «Среда существует независимо от личности человека, но он сам переживает ее в себе... берет из окружающей среды средства для своего собственного очищения и спасения» (43, с. 50). Среда у него представляется в виде некой мастерской, какого-то арсенала, где каждый находит для себя нужный ему материал и инструмент совершенствования.

Педагог призывал учитывать наследственные факторы человеческой индивидуальности: «Мы не воссоздаем нового человека, а выявляем в нем скрытые черты и особенности, культивируем положительные, перерабатываем и отрицательные, но не путем борьбы с ними и не уничтожаем их» (43, с. 13). «Из прирожденного эгоиста за целую жизнь не сделать альтруиста, из упрямого – сговорчивого, из гневливого – кроткого... Достигнуть можно только того, чтобы питомец научился³⁹ владеть до некоторой степени дурными наклонностями и страстями, чтобы признавал их неприглядность и чтобы он путем опыта научился верить в то счастье, которое сопровождает чистые помыслы и действия» (43, с. 381). «Надо научить уметь любить, а будет ли любить действительно школьник – об этом болеет душа педагога, но ответ на этот вопрос дает не школа, а жизнь. К ней вексель предъявляет школа, а не наоборот» (43, с. 381). Но как научить детей владеть, верить, любить? Иорданский считал, что через создание поля невидимых силовых нитей, попадая под влияние которых учащиеся получают педагогическое влияние и не чувствуют, что свобода их стесняет. Через организацию косвенного, а не прямого влияния на учеников, то есть через организацию социальной среды, максимально учитывающей детские потребности. Педагог суммировал свои наблюдения и сформулировал пожелания в следующих высказываниях: 1) среда должна быть как можно ближе к личности, тогда ее влияние сильнее; 2) чем больше свободы педагог дает детям, тем больше он «владеет» их душой; 3) чем меньше возраст, тем глубже влияние среды (43, с. 48); 4) чем более детская среда, тем больше непринужденности в поведении детей и меньше рисовки, которая возрастает особенно там, где между детьми и взрослыми мало внутренней связи и сближения; 5) засасывающая сила среды – в бессодержательности жизни, которую ведут в ней дети (43, с. 49); 6) «чем испорченнее характер детей, тем идеальнее должна быть действующая среда».

Социальный работник должен останавливать свое внимание на том, что его самого больше интересует, ближе его душе, его душевному складу и настроению. «Если сердце его не лежит, например, к чисто экономиче-

ским интересам детей... то едва ли ему пока следует братья за них. Ребенок скоро поймет фальшь и неискренность его тона» (43, с. 380).

Ранний Шацкий в вопросах социального воспитания шел не от потребностей, а опыта детей. Педагог призывал «бороться за самостоятельность детей, за детскую индивидуальность». Блонский тоже в вопросах воспитания исходил из возможностей человеческой личности, считая, что «всякая школа, кроме высшей, должна одинаково иметь в виду одну и ту же цель: воспитание человека в человеке».

Как видим, ученые исследователи и педагоги-практики, профессионально сложившиеся под влиянием идей русской прогрессивной педагогической мысли XIX века, уже в послереволюционный период продолжали отстаивать интересы ребенка и ценность развивающей его среды.

Противоположный полюс при определении стратегии социального воспитания занимали Шульгин, Калашников, Крупенина и др. В своем подходе они следовали «от общества». А.П. Пинкевич, к примеру, писал: «Цель воспитания и образования в СССР – создать всесторонне развитых, знающих и умелых, физически сильных, здоровых, пропитанных коллективистическими навыками и жизнерадостных борцов за интересы рабочего класса, строителей социалистического общества» (90, с. 45). А.Г. Калашников видел в педагогике «... целевое, соответствующее классовым целям государства изменение поведения как взрослого, так и детства и юношества» (45, с. 163).

Под влиянием требования форсировать темпы социалистического строительства в 1929 году Шацкий меняет цель: «Сформировать нового человека, борца за дело коммунистического строительства, активно участвующего в колхозном строительстве».

Мотивы, которые выдвигались сторонниками такого подхода хорошо иллюстрирует ответ Шульгина своему оппоненту: «Рубинштейн пишет, что не верно идти от целей общества, нужен подход от личности. Нет, нет, профессор, мы не признаем внеклассовой нравственности. Не можем даже упрекнуть вас в «бессовестном» извращении наших позиций, так как не верим и в совесть. Для нас нравственность иное. О ней Владимир Ильич писал так: “Мы говорим: нравственность это то, что служит разрушению старого эксплуататорского общества и объединению всех трудящихся вокруг пролетариата, создающего новое общество коммунистов”» (132, с. 28).

Коль интересы общества, строящего социализм, выше потребностей ее граждан, ее юных граждан, то почему бы школу не подчинить задачам этого строительства и не сделать «могучим фактором хозяйственного и политического развития страны» (Крупская).

В 1927 году М. Эпштейн «доводит до сведения», что «линия Главсоцсова не на выращивание оранжерейных школ» (136, с. 18).

Педагогическая энциклопедия окончательно узаконивает статус школы как орудия социального строительства и воспитания (Е. Вилковир).

Вышеприведенный текст свидетельствует о том, что идеологами соцвоса, ставящими цель воспитания социалистического типа личности, соответствующим образом определялась и функция среды. Она должна была оказывать формирующее действие на детей. Среди представителей гуманистического крыла «соцвосовцев» не было раздоров относительно того, какая среда, школьная или внешкольная, в большей мере способствует развитию ребенка. Наоборот, взгляды теоретиков, идущих в вопросах воспитания от задач социалистического строительства, значительно расходились. Шульгин, Крупенина, ранний Пистрак, Залкинд и др. приоритет отдавали социальной внешкольной среде. Менее радикален был Шацкий, хотя его симпатии были также на стороне внешкольной среды. Противоположную точку зрения занимал А.Г. Калашников, считавший основной средой развития детей – школу. Какие аргументы приводились исследователями в защиту своих позиций?

В дискуссии по предмету педагогики Шульгин, Крупенина придерживались следующего взгляда: «Предметом изучения педагогики должно стать исследование всего процесса социального формирования человека, изучение организации, методов и форм, в которых он разворачивается в условиях данной конкретной исторической эпохи и данной классовой среды, исследование всей суммы факторов, которые его определяют, закономерностей, которым он подчинен» (Крупенина).

«Ребенок не должен быть стиснут условиями школьного бытия» (132, с. 127). Школа – не самоцель. Школа – не абсолютная ценность. «Производство будет поставлено на службу воспитанию. Оно будет педагогизировано, как будет педагогизирована и улица» (133, с. 33). Прежде всего, считал Шульгин, нужно говорить о педагогике советов, о педагогике профсоюзов, о педагогике фабрично-заводской среды, ибо «фабрика – концентрированная воля и мысль человечества, фабрика – горнило, где выковывается пролетарская идеология и воля к борьбе» (130, с. 24).

Для оценки педагогами роли школьной и внешкольной социальной среды показательное футуристическое рассуждение Шульгина, считавшего, что в будущем коммунистическом обществе школы вообще не будет. Дети пойдут сразу на общественную работу. Там не будет педагога, но там будет руководитель работы, который будет достаточно культурным человеком и сумеет подойти к ребятам. Вернее, тогда будут все педагоги. С общественной работы ребенок пойдет на предприятие, а оттуда в библиотеку, где он и найдет ответы на все интересующие его вопросы. С точки зрения исследователя, не нужно стремиться к тому, чтобы ребенок больше находился в школе, а надо дело поставить так, чтобы он больше проводил время в организациях. По его мнению, все удостоверения, вы-

даваемые ныне школой, должны быть заменены справкой учителя о том, что такая-то общественно необходимая работа такого-то ученика признана населением хорошей. Такие справки больше бы подходили для школы, ставящей своей основной целью общественно необходимую работу (131, с. 126–127).

Как было ранее сказано, близкую к изложенным взглядам позицию, хотя и более умеренную, занимал С.Т. Шацкий, считавший, что нельзя говорить о педагогическом процессе, который протекает только в специальных школьных зданиях, а правильное было бы определять педагогический процесс среды, т.е. деревни, фабричного поселка, города, страны...» (86) Он рассматривал школу как часть воспитывающей детей среды, а не как единственное место, где дети могут по-настоящему воспитываться. «Если мы скажем, «часть», то она, эта часть, организуется так, чтобы восполнить недостатки целого. Поэтому построить часть как следует можно только тогда, когда мы сумеем оценить целое, как оно есть, и найти пути совместной работы». «Воспитывать в том смысле, как мы, – значит, создавать в данной среде благоприятные условия для детей, черпающих и мотивы, и материалы для работы из этой же среды».

В теории и практике соцвоса стало своего рода аксиомой положение о том, что «для настоящего момента основной целью должно являться создание такой обстановки, чтобы учащиеся, где бы они ни находились, везде получали воспитательное (и образовательное) воздействие, положительное с точки зрения строящегося социализма. Нужно в профсоюзах обрабатывать отцов, матерей, старших братьев и сестер. Нужно создание при профклубах педагогических кружков. Союз безбожников должен дать родителям методику антирелигиозного воспитания» (81, с. 17–18).

Избы-читальни, избачи должны втягивать учащихся в свою работу. «Мы не можем пройти мимо... процесса воспитания ребенка в домашней обстановке, во дворе, в ЖАКТе» (12, с. 22).

К концу первого десятилетия установления Советской власти стала понятна несбыточность надежд, возлагаемых на социальную среду. Быстрого преобразования страны не получилось, так же, как и скорой переделки человека одними лишь факторами социальной среды без серьезного участия школы.

В 1927 г. А.В. Луначарский резюмировал итоги развития следующим образом: «Нет, жизнь, так сказать, дергает ребенка, бросает вправо и влево, бросает его подчас и назад. Это делает воздействие жизни хаотичным. Школа должна выправить те искривления, которые дает ребенку жизнь» (86, с. 7).

Новые теоретики, учитывающие исторический момент, основную ставку сделали на школу.

А.Г. Калашников писал, что в среде по отношению к индивидууму имеются две группы воздействий, изменяющих его поведение: одна группа действует со стороны неорганизованной (в смысле целевой воспитательной установки) среды – то, что называется окружающей жизнью; другая группа образуется в организованной воспитательной среде – в школе, в воспитательно-образовательном учреждении вообще. Значение обеих этих групп воздействий в приспособительном процессе различно как в смысле доли участия каждой из них в изменении поведения, так и в смысле направления. Когда организованный педагогический процесс совпадает с воспитательными воздействиями окружающей среды, то педагогический эффект, сказывающийся в изменении поведения, будет чрезвычайно усилен согласным действием «школы» и «жизни». Педагогическое воздействие, образующее конкретные формы поведения, является равнодействующей, в которой складываются воспитательные воздействия организованной (школы) и неорганизованной (семьи, улицы, условия производственной жизни, внешкольных воздействий и т.д.) среды (45, с. 75).

Главная забота педагогики – целевые воздействия среды, организующей, в первую очередь, в школе. Конечно, педагог должен учитывать те стихийные влияния окружающей среды, которые последняя оказывает на людей, находящихся под воздействием организованного воспитания» (45, с. 79). Однако, все же воздействия среды, которые связаны с преобразованием человека в различных областях социальной жизни, должна изучать социальная психология, а не педагогика.

Социальная психология изучает конкретное содержание поведения, образующегося под влиянием различных социальных сред», педагогика же должна правильно отбирать стимулы в социальной среде и «учитывать социальную психологию среды» (45, с. 157–159).

Исследователь так определил роль школьной и внешкольной среды в педагогическом процессе: социально организованная среда учителю «предписывает цели и общее направление педпроцесса». «Педагог, согласно общим директивам социальной среды, намечает воспитательный план и программу педагогического процесса». «Школьная среда (школа), включающая детский коллектив, программы, учебники, пособия, содержания предметов, классную систему и пр., «осуществляет» эту цель» (45, с. 78).

Ретроспективный анализ итогов соцвоса позволяет считать, что точка зрения, отдающая приоритет в развитии детей школьной среде, окончательно победила к середине тридцатых годов. Уже не общественная среда, «отбурлившая», стабилизировавшаяся к тому времени, а школа, ставшая инструментом государственной политики, начала активно влиять на процессы социализации подрастающего поколения. Школа стала не толь-

ко центром подготовки детей к жизни, но и проводником в нее школьников.

«Много нас, мы тесными рядами
Идем по деревням знакомиться со средой.
Все, кто смел, вперед, за нами!
Лозунг наш «Со тьмой на бой!»

(Из журнала «На путях к новой школе», 1928)

Дети не только познакомились со средой, но и работали на нее, активно участвовали в ее переделке. Школы реализовывали установки партии на кооперацию, коллективизацию, индустриализацию, ликвидацию враждебного элемента, на осуществление антирелигиозной пропаганды и проведение посевных и уборочных компаний и пр. «Школой проделаны такие виды общественно-необходимого труда, – читаем мы в одном из отчетов, – 1) ликвидация неграмотности среди взрослого населения; 2) вербовка подписчиков на «Крестьянскую газету» и «Красный Курган»; 3) письмо плакатов, лозунгов, листовок в кампании по займу, хлебозаготовкам; 4) организация ячейки друзей МОПРа и сбор средств томящимся в тюрьмах буржуазных государств; 5) письмо повесток, дежурство нянь в перевыборную компанию» (80, с. 42).

В 1928 году Всесоюзный учительский съезд дает Красной Армии обещание: «Нашу школу мы превратим не только в очаг строителей советского государства, но и борцов за освобождение трудящихся всего мира, способных стать в ваши стальные ряды для победоносно-вооруженной борьбы с мировым империализмом».

В 1929 году (год великого перелома) еще более усиливается агрессивный характер взаимодействия школ с социальным окружением. В педагогической периодике появляются статьи с боевыми заглавиями: «Перелома нет, перелом будет» (К итогам Всесоюзного совещания пионерработников), «Школьники в борьбе за урожай», «В бой за политехнизм», «В бой за санминимум», «Школы за выполнением промфинплана», «На штурм прорыва в ликбезпоходе» (1931); «Как бороться с дезорганизаторами в школе» (1934); «За большевистскую бдительность в воспитании детей» (1935) и т. д.

К 1937 году, то ли от того, что устали от борьбы, или потому что всех уже перебороли (теории биологизаторов и социологизаторов, левых и правых уклонистов в педагогике были разбиты), лексика и сам тон статей радикально меняется: «Что мечталось, то сбывается», «Всегда всем весело (из опыта)», «Счастливое поколение, счастливое детство». Настала новая эпоха в педагогике. Но действительно ли счастливая? Мы не ставим своей задачей изучение последующего за 30-ми годами периода функционирования советской школы в силу, того, что понятие среда, как мы покажем позже, было «изъято» из педагогического обращения.

В ы в о д ы

1. История социального воспитания первой трети XX века в нашей стране показывает, что педагогическая цель по отношению к среде как средству воспитания связывалась, то с развитием индивидуальности, то с формированием личностного типа.

2. Ход истории отверг концепции среды, ориентированные лишь на развитие индивидуальности в пользу социального типа, что не может быть интерпретировано ни как положительный, ни как отрицательный факт, о закономерностях не судят, с ними лишь считаются. Существующая в наше время тенденция доминирования индивидуальности над типом прогностически также непродуктивна. Избежать крайностей можно при соблюдении меры индивидуального и социального при постановке воспитательных целей и сбалансированности развивающих и формирующих влияний среды.

3. Вопрос о приоритете школы или окружения школы в формировании личностного типа, как показывает та же история, это вопрос исторического периода, переживаемого страной. В стабильной фазе функционирования социально-экономической и политической систем в обществе усиливается организующая роль внутришкольной среды в формировании социального типа личности. В смутное время в условиях общественно-государственной нестабильности и неупорядоченности школьной жизни усиливается роль внешкольной социальной среды, формирующей в соответствии с исторической тенденцией определенный тип личности. Это нашло отражение в позициях, занимаемых представителями социального воспитания первых бурных послереволюционных лет (Шульгин и др.) и теоретиков «трудовой советской школы» в устойчивый период, последующий за «годом великого перелома» (1929) (Калашников и др.).

Из этого с необходимостью следует принципиально важный педагогический вывод: субъект опосредованного управления должен обладать знанием использования возможностей как внутренней, так и внешней среды детского учреждения, что допустимо лишь при условии нахождения формального сходства их структурных единиц и выработки на этой основе единой технологии.

СРЕДОВЕДЕНИЕ И ПЕДАГОГИКА СРЕДЫ

Обращение к средоведению и педагогике среды 20–30-х годов обусловлено тем обстоятельством, что данные направления педагогической мысли и школьной практики по смыслу связаны с тем, что мы называем **средовым подходом** в воспитании. В отличие от социального воспитания, которое являло собой некое идейное движение в практике работы педагогов различной научной ориентации, средоведение и педагогика среды были более академичны. Если социальное воспитание, как оценивает его В.Д. Семенов, только в современных условиях начинает поиск профессионально-методических путей совершенствования психолого-педагогического, социально-педагогического взаимодействия ребенка со средой (102), то в противоположность ему средоведение и педагогика среды уже в первой трети XX века выглядели вполне респектабельно как области научного знания.

Исходя из этого, мы вправе ожидать от их рассмотрения более основательного взгляда на среду и использования ее воспитательного потенциала в интересах детской личности.

Зададимся вопросом: чем является средоведение в педагогике? В общей сложности его можно определить как область научного знания и направления исследовательского поиска, которое возникло на волне зарубежной социальной педагогики в начале XX века. Основоположителем принято считать немецкого ученого Адольфа Буземана. Полагая, что «основной предпосылкой общей теории воспитания является наука о влиянии среды», исследователь заключил: «необходима специальная наука о среде для педагогических целей». Им была выпущена 1-я часть «Педагогического средоведения» и работа «Педагогическое учение о среде». К области педагогического средоведения можно отнести труды его соотечественников Генриха Каутца «Под сенью фабричных труб», А. Вольфа «Типы среды» (статья), а также работы Гертруды Гермес, Отто Феликса Канитца, книгу Лохнера «Описательная педагогика» и др.

Бузман так объясняет теоретическую значимость среды: «Пока воспитатель и воспитанник живут в одинаковой среде, (например, в деревне), нет нужды и в ее понятии». «Необходимость осознания появляется лишь тогда, когда воспитатель и воспитанник являются представителями разных миров, так что чрезвычайно затрудняется взаимное понимание и влияние учителя на ученика».

Принцип спецификации лежал в основе их классификации среды, а принцип факторности – в основе ее структуры.

Средоведы стояли на единой методологической платформе при рассмотрении педагогического процесса, подразделяемого ими на: 1) целевую установку, 2) среду и 3) конструирование воспитательных мероприятий. Они были сторонниками того, что изучение среды должно вестись под известным углом зрения, а не вообще, подчиняться решению практической задачи. Утверждалось, что изучается не вообще среда пролетарского ребенка, а среда горнорабочего, среда рабочего на крупной фабрике, квалифицированного, неквалифицированного, чернорабочего, безработного.

Практически важным представляется следующее указание немецких ученых: только «на основании сопоставления данных среды и целей, намеченных педагогической политикой, вырабатываются те или иные практические воспитательные планы, строится та или иная сумма педагогических мероприятий» (60).

Почва, которая питала педагогическое средоведение, менялась на протяжении истории и в настоящее время представляет весь социальный мир детей и подростков, включая современную школу. Средовые исследования немецких педагогов сегодня большей частью носят конкретный характер (обзор средовых исследований в зарубежной педагогике дан в работах Л.Б. Боярской, Л.И. Шипиловой, Т.В. Цырлиной и др.).

Теоретики соседской школы (Ю. Циммер, Э. Нигермайер) образцом считают «интегрированную школу», среда которой неделима на внутреннюю и внешнюю, традиционно считающуюся областью внешкольной воспитательной работы. Не случайно свою книгу авторы назвали «Откройте школу, впустите в нее жизнь». Путь к интеграции среды, по их мнению, – в педагогизации городской среды, с одной стороны, и в социализации школы – с другой. Интересно описание опыта представителей «социальной педагогики ФРГ» Германа Рерса и др., которые практически решают проблему взаимодействия молодежи со средой. Их поиск направлен на организацию социального опыта регулирования конфликтов и принятия оптимальных решений и пр. Важным практическим шагом в школах Восточной Германии было введение в учебные планы курса «Эстетика окружающей среды».

Значительный вклад в исследование проблематики среды был сделан представителями «педагогики окружающей среды» Б. Бло, П. Ферра, Л. Ферра, Л. Порше. Среду они рассматривают как «параллельную школу». Исходной точкой их концепции является воззрение на среду как систему с широким кругом структурных компонентов: физических и социальных, городских и сельских, эстетических и утилитарных, природных и технологических. В исследовательском аппарате педагогов важное место занимает понятие «системообразующие элементы школьной среды». Среду они (рассматривают)

делят на «повседневную», «местную», «отдаленную», «планетарную», которые надлежит школьникам изучать и осваивать.

В американской педагогической литературе проблеме среды отводится также значительное место. Сторонники концепции «школы без стен» Р.Х. Уолтер, Б. Хоскен, С. Уотсон и др. рассматривают человека только во взаимосвязи с окружающей его средой. Среда во взаимосвязи с процессом социализации определяет, по их мнению, качество жизни учащихся. Школа в представлении Дж. Гудленда – это экосистема с живыми и неживыми компонентами: людьми, вещами, предметами, взаимоотношениями между ними. Лехдинг также берет школу как единое целое, куда входит человек как часть среды, а не ее завоеватель. Каждый человек и каждый предмет имеют здесь последствия друг для друга. Индивидуальность и уникальность сохраняется, но функционируют и воспринимаются только в отношении к целому и его частям. Американские исследователи упор делают на процессе взаимодействия ребенка, школы и среды, прагматично полагая, что разумное использование потенциала среды в процессе оптимального с ней взаимодействия приносит реальную пользу и экономит учебное время учителей и учеников. Средовые исследования в американской педагогике затрагивают и проблемы дизайна, архитектуры школьных зданий, интерьеров, учебного оборудования (Ч. Раш).

Быть может, все вышеперечисленное выходит за пределы непосредственно педагогического средоведения, но тем не менее оно связано с тем средовым движением в педагогике, которое имело место в 20-е, 30-е и последующие годы не только в Германии, но в Европе и Америке в целом.

Теперь остановимся на вопросах, поднимаемых педагогикой среды. В отличие от средоведения, педагогика среды была детищем отечественной научно-педагогической мысли, тесно связанной с реформаторскими идеями в зарубежной педагогике, но имеющая собственное лицо и свои генетические корни. Ее основателем принято считать С.Т. Шацкого, ему же приписывается авторство самого термина. Но вместе с тем задолго до него, как было уже показано выше, К.Д. Ушинский, Л.Н. Пирогов, Л.Н. Толстой и др. ставили вопрос об исследовании и использовании воспитательных возможностей среды. Русским психологом А.Ф. Лазурским, создателем классификации личности, на основе принципа активного приспособления к окружению, дано было одно из первых определений среды.

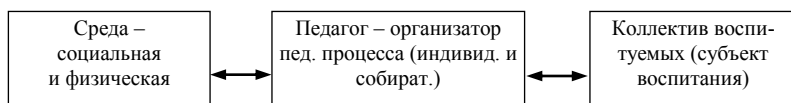
Другой предшественник педагогики среды, А.Ф. Лесгафт, был автором оригинальной концепции средовой типологии детей и учения о влиянии среды, не утратившей практического значения и в наши дни.

Но педагогика среды это не просто совокупность воззрений на среду и зависимость от нее человеческого поведения. Это технология. Не все даже в то время принимали термин «педагогика среды». Например, А.Г. Калашников считал этот термин «безусловно неудачным», поскольку пе-

дагогика среды не имеет никакой «цели», «означает круг вопросов, имеющих, с одной стороны, социально-психологический, с другой – социально-политический характер» (45, с. 155). И действительно, педагогике среды представляли не только педагоги: Н.Н. Иорданский, С.А. Каменев, М. Крупенина, А.П. Пинкевич, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин, Е.И. Тихеева и т. д., но также педологи и психологи: М.Я. Басов, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд, ранний А.Р. Лурия, С.С. Моложавый, а также физиологи и рефлексологи А.А. Аркин, И.А. Арямов, М.С. Бернштейн, В.М. Торбек, «реактолог» К.Н. Корнилов и др.

Фактически «педагогика среды» и по составу исследователей и по подходам представляла скорее конгломерат различных концепций средовой обусловленности личности и стратегий использования возможностей среды в педагогическом процессе. Но ее представителей (заметим, как и средоведов) объединяло одно видение педагогического процесса, в виде трехчленной схемы: объект–среда–субъект. В этом легко убедиться на примере следующих высказываний: «Во всяком педагогическом воздействии можно различить три момента, – писал А.П. Пинкевич, – 1) того или тех, кто является организатором этого воздействия, 2) того или тех, кто находится под воздействием субъекта и, наконец, 3) ту среду, которая создается в целях педагогического воздействия» (90, с. 10). А.Г. Калашников: «Всякий организованный педагогический процесс, т. е. имеющий определенную воспитательскую цель и средства для ее выполнения, включает в себя следующие главные моменты: а) тот или иной детский коллектив воспитываемых (или вообще коллектив воспитываемых), б) определенную воспитывающую среду (как школьную, так и внешкольную) и в) организатора педагогического процесса (индивидуального или коллективного педагога)» (45, с. 75).

Его модель выглядела следующим образом:



Взаимодействие основных факторов педагогического процесса

Л.С. Выготский в 1926 году писал: «Воспитательный процесс оказывается уже трехсторонне активным: активен учитель, активен ученик, активна заключенная между ними среда» (29, с. 89).

Проблема теоретического и практического изучения среды, к которой следовало адаптироваться детям или которая должна приспосабливаться к детям в педагогике среды, была одной из самых острых проблем, по которой велись дискуссии. Мы уже не говорим о том, что педагоги по-

разному видели среду. Имеющиеся у них описания ее отличны друг от друга. (Сравните Иорданского (1925), Моложавого (1925) или Басова (1929) и др.) По-разному и типологизировалась среда. В литературе тех лет можно найти такие ее лингвистические комбинации: *среда для ребенка, среда учреждения, социально-организованная среда, классово-дифференцированная, рабоче-крестьянская, пролетарская, интеллигентская, крестьянско-частнохозяйственная, социально-бытовая, деревенская, городская, фабрично-заводская, общественная, своя, возрастная, психическая, эмоциональная, духовная, детская, юношеская, товарищеская, воспитывающая, социальная, природная* и др.

Использовались и различные понятия для обозначения структурной единицы среды: *формы и раздражители* (С. Моложавый, И. Арямов), *факторы и силы* среды (С. Шацкий, В. Шульгин, М. Крупенина, Н. Иорданский), *компоненты* (М. Бернштейн) и *условия* среды (А. Калашников, Д. Узнадзе), *моменты* (Л. Выготский) и *стимулы* среды (А. Залкинд), *части* (И. Кальпио), *сектора* среды (В. Шульгин). В литературе того времени встречается даже термин *пятна среды* (А. Белый).

Имелись значительные расхождения у исследователей в ответах на вопрос: как и что следует изучать в среде? Одни предлагали изучать объективные ее характеристики, а для этого пользоваться преимущественно объективными и социологическими методами сбора и обработки информации (М.С. Бернштейн, А.И. Гельмонт, Е. Лившиц, С. Моложавый, В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина). Ими были предложены разнообразные схемы обследования среды. Институтом методов школьной работы был выпущен сборник «Проблемы научной педагогики» (1930), целиком посвященный этой проблематике. Установление проверенной системы показателей и измерительных единиц для педагогического учета и изучения воспитывающей роли среды авторами мыслилась как составная часть плана участия педагогов-исследователей в переделке среды и тем самым – в ускорении темпов происходящей культурной революции.

Другие (в основном педологи, рефлексологи) считали изучение объективных характеристик среды недостаточным. «Практикующийся обычно у нас метод изучения среды путем более или менее пространственных таблиц и анкет или общих социологических схем... не может дать ни положительных объективных результатов, ни удовлетворения исследователю-педагогу» (1, с. 231).

«Мы изучаем какие-то абсолютные показатели среды как обстановки, – пишет Л.С. Выготский, – полагая, что, зная эти показатели, мы будем знать их роль в развитии ребенка». «Изучать среду надо не как таковую, не в ее абсолютных показателях, а в отношении к ребенку. Та же самая в абсолютных показателях среда есть совершенно разная для

ребенка 1 года, 3, 7 и 12 лет. Динамическое изменение среды, отношение выдвигается на первый план» (29, с. 381–382).

«Изучение среды при всей нашей тяге к систематичности и точности не должно сводиться к перечню вещей, факторов, орудий и пр. Оно требует выявления ведущего, направляющего начала, организующего весь средовой материал в целевом разрезе текущей, нас сейчас интересующей темы. Материал той или иной среды будет сильно меняться в зависимости от того, какой целевой акцент мы делаем при его собирании и обобщении. Изучать же на «100%» не имеет смысла, да это никогда и не удастся, «целевое начало организует материал, ведет исследователя» (42, с. 5).

Практически изучать среду с точки зрения ученого – это значит определять в ней значение разнообразных факторов воспитания для того, чтобы «разобраться, что хорошо в воспитании, которое дается средой», и «чтобы оказать организационное воздействие на нее» (126, с. 12–14).

М. Крупнина, по истечении времени, заключала, что воспитывает не школа только, но улица, фабрика, семья, культурно-просветительные учреждения». Об этом не спорили. Заманчиво было другое: выяснить удельный вес каждого фактора, их соотношения, заманчиво было изучить сложность каждого фактора. Вот почему изучали идеологию, экономику, технику, улицы, фабрики и т. д.» (72, с. 6)

С.Т. Шацкий изучал среду с объективных и субъективных позиций одновременно. Он писал, что изучает среду через детей, в детском освещении, преломленную сквозь детскую призму, а также втягивается мало-помалу в более серьезное, объективное изучение среды. Для учителей важны эти две точки зрения – детская, индивидуальная, специфическая и объективная, приближающаяся к научной. Одна дополняет другую».

Педагог считал эффективным следующие способы изучения среды: анализ детских высказываний, рисунков, сочинений, отражающих жизнь среды, анализ того, что перед нами происходит, что бы «по выражению лица этого мальчика, по его навыкам, привычкам, поведению определять ту среду, откуда он вышел».

С. Моложавым предлагалась следующая схема изучения среды: раздел «направленность среды»: 1) социально-классовая; 2) производственно-трудовая; 3) бытовая. Раздел «структура среды»: 1) богатство, яркость и разнообразие среды; 2) сложность и организованность среды; 3) динамичность и актуальность; 4) физические факторы среды (65, с. 8).

Своя краткая схема социально-бытового обследования среды имела у А.М. Гельмонта (84).

М.С. Бернштейн, посетивший Америку, показал возможность переноса на советскую почву с поправкой на марксистский метод количественных приемов анализа среды и законов, ее управляющих, а также технологии проведения обследования, которыми пользуются американцы (5).

Исследователь предлагал осуществить «переход от кустарных, спорадических и субъективных наблюдений к социолого-статистическому методу» (5, с. 68).

Институт методов школьной работы в области практического изучения педагогики пролетарской и крестьянской среды осуществлял составление детальных «средовых карт и характеристик»: а) среды Трехгорки, б) среды Гаагинской станции, в) среды колхоза, коммуны.

Изучение среды педагоги рассматривали как условие для последующего изучения личности, для составления планов работы и организации средовых воздействий. В те годы было получено множество данных, подтверждающих зависимость от среды различных способностей, свойств, качеств, черт личности ребенка, творческих способностей (И. Кальпио, 1925; В.Е. Смирнов, 1929), физиологии, идеологии, психологии, «внешних чувств», речевых навыков, мышления и способности суждения (А.Р. Лурия, Е.И. Тихеева), целей, мотивов, всего содержания жизни (М.Я. Басов).

Было установлено: личность – не только продукт среды (С. Моложавый), она также «проявляет себя в реакции на внешние и внутренние условия среды» (32, с. 9). «Стоит измениться социальной среде, как сейчас же меняется и поведение человека» (29, с. 83) Но если личность в своем развитии так зависит от среды, то нельзя ли по ее характеристикам судить о личностных достоинствах ребенка? Тексты разных авторов прямо изобилуют указаниями на такую возможность. Например: «Нельзя говорить о детях вообще, – пишет М. Крупенина, – их нет. Есть рабочий ребенок и ребенок деревни...» (72, с. 6). «Понимать детей, разбираться в детской жизни, в детских характерах, вкусах, интересах, – заключает С.Т. Шацкий, – вне среды, независимо от среды невозможно» (126, с. 124).

Технически средовую диагностику мыслили как искусство варьирования среды. А.Б. Залкинд, в частности, писал: «Изучая личность в определенной конъюнктуре, необходимо при изучении выявить несколько вариантов среды, получить несколько различных типов средового материала для того, чтобы дифференцировать реакции личности в ответ на различные типовые средовые раздражители, и для того, чтобы выявить новые стороны ее новых качеств и даже новые качества, которые в одном каком-либо средовом окружении не продуцировались бы, так как данная среда возможно не обладала способностью толкать их к проявлениям во вне» (42, с. 2).

«В ряде случаев следовало бы, может быть, даже экспериментальным путем (конечно, без травматизации объекта) спровоцировать соответствующую среду на стимулирование нужных проявлений» (42, с. 7).

Но несмотря на то, что «для проведения опытно-экспериментальной работы необходимо варьирование среды», педологи в то же время счита-

ли, что «нельзя получать сведения о человеке без учета его естественной среды».

Не исключался и путь изучения детей в одной и той же неизменной среде, поскольку различно устроенные организмы даже в одинаковой среде ведут себя различно (П.П. Блонский).

К сожалению, данные идеи не получили своего методического развития в практике работы педагогов и педологов. Решение вопроса о средовой диагностике ими было лишь только намечено, так же, как и проблемы опосредованного планирования. Большинство педагогов разделяло установку, которую можно было бы выразить словами Н.И. Поповой: «Жизнь диктует программу». Это означало, что «реальный план работы диктуется экономикой и бытом среды», а следовательно, «...отражение хозяйственных, социальных и бытовых потребностей среды в обработке программы мы должны признать первым ее характерным признаком» (Шацкий). При этом следовало принимать во внимание широкую социальную среду, так как только с ней могут выработать настоящее направление в работе, объективное, реальное и тем самым оказать специальную помощь государству.

Заслуживает внимания следующее «средовое» понимание планов и программ: «Всякий учебный план, всякая программа есть не что иное, как конкретное выражение, с одной стороны, всей суммы предполагаемых педагогических воздействий, каковы должны быть произведены со стороны школьной и внешкольной среды на ребенка под руководством педагога; с другой стороны, это вся сумма воздействий воспитательного коллектива на среду с целью произвести в ней те или иные изменения (последнее не всегда включается в воспитательный план, но в той или иной мере практически всегда существует). «Педагог, согласно общим директивам социальной среды, намечает воспитательный план и программы педагогического процесса, расставляя воспитывающие элементы среды в определенной последовательности и порядке» (45).

Профессор С. Моложавый привел следующий показательный пример учета среды при планировании деятельности детучреждения: «В учете нашей работы окружающая ребенка среда отсутствовать не может, потому, что без нее картина получится непонятная. Например, одно детучреждение кладет в основу своей работы окружающую природу. Почему это так и правильно ли это? Нам становится ясным тогда, когда мы узнаем, что детучреждение находится на окраине поселка: окружающая его природа так богата и разнообразна, она так тесно связана с бытом и работой поселения, что через нее легко можно обогатить детский опыт и найти материал для воспитательной работы. Другое детучреждение выдвигает на первый план в работе бытовые моменты, и это сделано, как мы узнаем из отчета, потому что детучреждению приходится вести упорную работу и борьбу с отрицательными сторонами быта» (65, с. 6).

Но если проблема планирования была слабо отрефлексирована в педагогике среды, то вопрос об организации средовых влияний был осмыслен глубже и полнее. Фактически это был главный вопрос педагогики среды, который следует рассмотреть более основательно. Моложавый заявлял, что вся воспитательная и образовательная работа – это соответствующая организация среды. «Мы организуем среду в детучреждении не зря, не случайно, как придется... Организуемая в детучреждениях среда должна укрепить в детях то, что для нас важно и ценно, исправить то, что противоречит нашим воспитательным целям» (65, с. 6–7).

Поскольку вопрос о воздействии окружающей среды, об организациях этих воздействий является центральным для нашей педагогики (А.П. Пинкевич), то естественным было обращение исследователей к теории и практике ее организации (М.В. Крупенина).

Л.С. Выготский считал, если учитель бессилен в непосредственном воздействии на ученика, то он всесилен при посредственном влиянии на него через социальную среду (29, с. 83). «Социальная среда – есть истинный рычаг воспитательного процесса, вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом. Как садовник был бы безумен, если хотел бы влиять на рост растения, прямо вытаскивая его руками из земли, так и педагог оказался бы в противоречии с природой воспитания, если бы силился непосредственно воздействовать на ребенка».

Ставилась задача – выработать наиболее целесообразную с педагогической точки зрения среду детучреждения и детской работы, нащупать новую технику воспитания и обучения (64, с. 7).

Считалось, среда будет оказывать необходимое позитивное влияние на детей, если она будет педагогически целесообразно организованной. Стихийные влияния неорганизованной среды расценивались как отрицательные влияния. Но какой смысл вкладывался в слова «целесообразная» и «педагогически организованная» среда? Анализ текстов свидетельствует о разнообразии их трактовок.

Целесообразно организованной средой считали ту, которая «вырабатывала бы навыки разумно-дисциплинированного поведения и творчески активного исследовательского отношения к окружающему» (45, с. 51), «вовлекала бы субъект воспитания в эмоциональное переживание различных интересующих ребенка деятельностей» (90, с. 56–57), развивала бы активность, творчество и самостоятельность учащихся (Березенский). В.М. Торбек целесообразной считал рационально-организованную среду, создающую хорошие доминанты, хорошие установки (трудовые, исследовательские, коллективистские). Н.Н. Иорданский мыслил ее идеальной, постоянно расширяющейся, полной увлечения и жизни средой, питающей идеалы, создающей нравственную среду, идейное настроение и направляющую человека (43, с. 53).

М. Пистрак полагал, что среда должна быть здоровой самоорганизующейся детской средой, соответствующей требованиям современности». Н. Кильпио же писала о том, что она должна быть сложно организованной, развивающей все стороны личности ребенка, ибо чем сложнее организация существа, тем более сложной должна быть и его среда.

С точки зрения Выготского, такой средой может быть только широкая и правильно организованная среда, в которой ребенок будет чувствовать себя всегда как бы насквозь прозрачным, отраженным в громадном резонаторе, и эти постоянно идущие навстречу ему отраженные впечатления его же собственных поступков будут сильнейшими воспитательными мерами в руках педагога. При такой организации среда явится тем могущественным аппаратом, который будет посылать на ребенка всякий раз отраженное впечатление его поступка (29, с. 269).

Но если задача воспитания сводится к тому, чтобы установить приспособление ребенка и его реакции к условиям среды, а единственным способом приспособления таких реакций является воспитательное воздействие окружающей среды, то необходимо было найти технологию превращения среды в это единственное средство, т. е. технологию ее использования в воспитательных целях. Это основной вопрос средообразования, заслуживающий особого внимания.

Предлагалось два технологических варианта использования среды. Первый связан с объективным ее изменением. Л.С. Выготский, например, считал возможным «лепить, кромсать и резать элементы среды, сочетать их самыми различными образами, чтобы они осуществляли ту задачу, которая ему (учителю. – Ю.М.) нужна» (29, с. 89).

Второй технический вариант связывался с субъективным изменением среды через характер ее подачи. М.М. Бахтину принадлежат слова: «Задача заключается в том, чтобы вещную среду, воздействующую на личность, заставить говорить, т.е. раскрывать в ней потенциальное слово и тон, превратить его в смысловой контекст мыслящей, говорящей и поступающей (в том числе творящей) личности» (4, с. 36).

Какие технические приемы предлагались педагогами среды для реализации ее возможностей в первом варианте? Хотя так конкретно вопрос исследователями и не ставился, и мы располагаем лишь спорадическими высказываниями по этому поводу, тем не менее можно заключить, что такие приемы имелись, хотя, быть может, и не в изобилии.

Чтобы создать среду с «заданными» свойствами педагога, советовали подбирать кадры, группировать дидактический материал, осуществлять правильное чередование (С.Т. Шацкий), вовлекать в среду рабоче-крестьянскую молодежь, «впускать в школу этот кусок жизни» (Н.К. Крупская), усиливать или ослаблять, поднимать или пробуждать, а то и вытеснять из среды стимулы (А. Зеленко), осуществлять перемонтаж ки-

нолент «великого немого» (С.Н. Луначарская) и театрализовывать праздники, конструировать содержание учебных предметов, эстетически организовать и озвучивать пространства (Г. Бакушинский), благоустраивать территории, технически оснащать, оформлять и оборудовать учебные классы и т. д. Все это расценивалось весьма позитивно, поскольку отражало внутреннюю убежденность педагогов в полезности окультуривания среды.

«В условиях сумасшедшей социальной среды» (Л.С. Выготский) педагогам приходилось на практике заботиться о привнесении положительных импульсов в жизнь среды, в которой вращались дети.

Шацкий пишет о том, что загодя вводил конкуренцию в детскую среду, тревожась за жизненную адаптацию своих воспитанников (126).

Выготский, работая в школьной педагогической амбулатории, заботился о привнесении в среду учреждения импульсов, противоположных тем, которые оставляют детей «в состоянии голодного потенциального напряжения», ведут к «закупорке огромной части биологических сил человека», «дезорганизации» и раздвоению личности. Для развития мышления у детей он предлагал помещать их в среду с неожиданными и новыми комбинациями элементов. Там, где этого затруднения нет, там, где среда известна до конца, и наше поведение как процесс соотнесения с ней протекает легко и без всяких задержек, там нет мышления, там всюду работают автоматические аппараты (29, с. 121).

Представители средовой ориентации в педагогике (например, С.Т. Шацкий) считали, что изменение среды возможно лишь при участии в ней живых сил, которые среду образуют, будь это дети или взрослые. Таким образом, привлечение этих сил к совместной работе со школой неизбежно.

С помощью каких методов и приемов мыслилось изменение значений среды? В те годы широкое распространение получил *экскурсионный метод*. С.Т. Шацкий считал, что нужно думать об экскурсиях молодежи, их личной работе, об упражнениях в изучении среды.

Предлагался широкий спектр экскурсий: культурные и культурно-исторические, демографические (И.М. Греве, Н.А. Грейнике), производственные (В. Р. Менжинская), энтомологические (в старый Петергоф) (В.А. Догель), биологические, зоологические (А. Бенкен), литературные (Н.П. Анциферов), географические (Г.Г. Шеберг), математические (Шемяков), естественноисторические экскурсии, фенологические наблюдения (А. Будовский). На страницах периодики обсуждалась тематика, теория, методика и техника проведения экскурсий (Б.Е. Райков и др.)

Другим методом, широко применяемым в школах, был *метод проектов*, составляющий технологическую основу реализации программ ГУ-Са – этой «жемчужины советской педагогики». Он представлял собой бо-

лее или менее длительное обследование объекта разновозрастной группы, добровольно выбравшей одну из тем: «Город осенью», «Осенние работы в деревне», «Заготовка запасов» и пр. В. Луначарский объяснял эту работу следующим образом: «Школа приходит на фабрику, рассыпается на группы, расходится по разным цехам для работы и через несколько дней меняется. Когда дети возвращаются в школу, они суммируют свои знания путем рефератов, путем споров, потом учитель объединяет все в одну картину. Спрашивает одного, другого и у них фиксируется в памяти, что такое «фабрика». И если ученик скажет: «Вы никогда не объясните того, что я видел в котле и подробно осмотрел», то в том и будет состоять положительный результат работы по методу проектов» (86, с. 694, 702, 703).

Теоретиками педагогики среды была определена новая роль педагога в воспитательном процессе. Это принципиально важно. Ему предписывалось быть организатором среды для детей и среды самих детей. А.П. Пистрак писал: «Наиболее талантливым педагогом, с нашей точки зрения, явится тот, который осуществит свое влияние, организовав (конечно, не насильно) общественную и физическую среду соответствующим образом» (92, с. 47).

Н.И. Иорданский считал: «Чем сильнее среда, тем мощнее и полнее должна быть проявлена роль руководителя в ней» (43, с. 20). Л.С. Выготский полагал, что «там, где он (педагог. – Ю.М.) выступает в роли простого насоса, накачивающего учеников знаниями, он с успехом может быть заменен учебником, словарем, картой, экскурсией... Как воспитатель он выступает только там, где, устраняя себя, призывает на службу могущественные силы среды, управляет ими и заставляет служить воспитанию. Учитель является с психологической точки зрения организатором воспитывающей среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с воспитанником» (29, с. 83, 87).

А.Г. Калашников также характеризует роль учителя как организатора окружающей среды, когда обеспечивается максимальное достижение воспитательных целей (45, с. 77–78).

Следует подчеркнуть, что педагогика среды не была только движением теоретической мысли в отечественной науке, которая оставила значительное литературное наследие. Это было и организационно оформившееся движение со своими научными институтами. (Институт методов школьной работы с секцией педагогики среды М.В. Крупенина, институт марксистско-ленинской педагогики с ее проблематикой педагогики социалистического города).

Практическим выражением педагогики среды стали: деятельность первой опытной станции Наркомпроса (С.Т. Шацкий), школьная коммуна Наркомпроса им. Лепешинского (М. Пистрак), детских коммун (С.М. Ривес, Сорока-Росинский). Наконец, идеи педагогики среды легли в основу

уникальных программ демократической трудовой школы (А.В. Луначарский, Н.К. Крупская). К сожалению, развитие педагогики большого педагогического процесса насильственно было прервано в сталинский период.

В период, последующий за годом «великого перелома», т.е. в начале тридцатых годов, педагогике среды была инкриминирована роль «рассадницы» «антиленинской теории отмирания школы», растворяющей будто бы последнюю в среде. Многие представители этой теории были репрессированы, понятие «среда» дискредитировано и вытравлено из профессионального сознания педагогов-исследователей на долгие годы. Хотя она и продолжала упоминаться изредка в работах отдельных авторов, но уже в ином значении. Дело в том, что 40–50-е годы в отечественной педагогике были отмечены тенденцией размежевания понятий среда и воспитание. Если раньше среда нередко подменяла собой воспитание, так было по крайней мере в теории, то теперь эти понятия обособливаются и начинают рассматриваться в триаде: среда, наследственность и воспитание (Б.Г. Ананьев, Т.С. Костюк, И. Шмальгаузен и др.). Роль среды сузилась до понятия воспитательного фактора. Ничем этот период ознаменован не был, разве что широким использованием пришедших на смену понятий: условие, обстоятельства и др. Но возвращение прежнего термина и его смысла было неизбежным. Уже в 60-х годах В. Сухомлинский обращается к этому понятию. Он пишет: «Воспитание средой, обстановкой, созданной самими же учениками, вещами, обогащающими духовную жизнь коллектива, – это, на наш взгляд, одно из самых тонких сфер педагогического процесса (113, с. 24).

Собственно, теоретические исследования среды возобновились только в семидесятые годы и были связаны с разработкой системного подхода в педагогике и в некотором смысле являлись продолжением педагогики среды. Но об этом ниже.

В ы в о д ы

1. Педагогика среды дает историко-теоретическое обоснование возможности мыслить и использовать среду в качестве источника, питающего разум, чувства и волю растущего человека. Среда и воспитание, как свидетельствует педагогика среды, – это не разные понятия, в известной мере они тождественные, ибо воспитание мыслилось не только в среде, но и через среду, благодаря среде.

2. Схема педагогического процесса: «ребенок ← среда ← педагог» дает нам модель педагогического управления процессом формирования и развития личности ребенка и делает более убедительной идею управления посредством среды или, иначе, идею опосредованного управления.

3. Педагогика среды показала теоретическую возможность изучения личностного типа по среде и среды по личностному типу, равно как и проектирование личности (как цели) по среде и, в свою очередь, среды

(как средства) по личности. Это закладывает принцип построения средовой диагностики и средового проектирования в педагогике.

4. Многообразие приемов использования возможностей среды в теории и практике «большого педагогического процесса» позволяет совмещать нововведения с ретровведениями, доказавшими свою эффективность в истории развития школы.

5. Со всей очевидностью документально историческая база средоведения и педагогики среды обнаруживает терминологическую избыточность, несостыкованность и технологическую непроработанность основного понятийного аппарата этих областей знания.

Понятийный произвол способен внести путаницу в действие субъектов познания и преобразования педагогической реальности. А это актуализирует процедуры формализации конкретного знания с учетом итогов исследования среды «системниками» 70–90-х годов в отечественной педагогике.

Характеристике результатов системных исследований в педагогике посвящен следующий параграф.

СРЕДА В СИСТЕМНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПЕДАГОГОВ 70–90-х годов XX столетия

Становление системного подхода в педагогике 70–90-х годов ознаменовало расширение проблематики среды и углубление представлений о ее воспитательных возможностях. Изменение воззрений на среду в значительной мере были предопределены открывшимся значением такой фундаментальной категории системного мышления, как *взаимодействие*. Благодаря трудам Ф.Ф. Королева, А.Т. Куракина, Х.Й. Лийметса, Л.И. Новиковой и возглавляемых ими исследовательских коллективов была раскрыта эвристическая функция категории взаимодействия. Взаимодействие стало рассматриваться в качестве детерминационного принципа развития коллектива и личности. Если раньше ребенок выступал преимущественно как объект воздействия и его субъективная роль затушевывалась, то при рассмотрении проблемы коллектива и личности с позиции системного подхода такая трактовка взаимодействия, не соответствующая самой этимологии данного понятия, оказалась, по оценке исследователей, несостоятельной. Оказалось, что в структуру взаимодействия входят процессы типа взаимопроникновения, идентификации и обособления (56, с. 121).

Как полагали ученые, применение категории взаимодействия позволяет избежать в воспитании упрощенных вариантов. В частности, «успешное объяснение и прогноз не представляются возможным, если мы не подвергнем анализу и не опишем» характер внутрисистемного воздействия и его роль в порождении новых качеств системы (личности и коллектива в нашем случае) (19, с. 47).

Категория взаимодействия коренным образом изменила представление о среде и ее роли в педагогическом процессе. Если в начале нашего столетия человеческая личность рассматривалась как продукт среды, то в описываемый нами период прочно утвердилось представление о личности как продукте взаимодействия человека со средой. Л.П. Бусева указывала на то, что среда не действует фатально, а посему абсолютизация роли среды и недооценка активности личности приводят нередко к большим издержкам в воспитании.

Значение факта встречи коллектива со средой не ограничивалось утверждением, что взаимодействие – важнейшее условие его сплочения (56, с. 51). Подчеркивалось, что оно детерминирует определенный социальный тип и индивидуальность. Только в широкой системе взаимосвязей коллектива со средой «ребенок может осознать себя как гражданин, член

социалистического общества, реализовать свои способности, задатки, творческие устремления в общественно значимой деятельности» (1).

Разведение социального типа и индивидуальности, развития и формирования, обусловленных взаимодействием ребенка со средой, – это новая, ранее не встречающаяся позиция в теории коммунистического воспитания.

Так складывался взгляд на среду как на фактор взаимодействия. Если влияния среды – следствие взаимодействия, то это взаимодействие объявлялось ведущим детерминантом воспитательного процесса. Показательно высказывание А. Сидоркина: «В тоталитарном обществе может родиться демократическая школа и, наоборот, в условиях демократии может возникнуть авторитарная школа» (24, с. 22). Таким образом, все определяет характер взаимодействия.

Если среда всего лишь фактор, но не воспитательное средство (как считали педагоги периода становления советской школы) и, если источником развития и воспитания индивидов являются связи со средой (104, с. 6), то, естественно, управление должно было мыслиться как управление процессом взаимодействия личности и детского коллектива с окружением. Ставилась задача: целенаправленно и планомерно расширять систему внешних связей детского коллектива с окружающей средой и углублять эти связи» (56, с. 74). Управлять процессом взаимодействия со средой значило оптимизировать сам этот процесс как за счет расширения понятия среды, так и разнообразия способов взаимодействия.

Управление процессом взаимодействия со средой специально исследовалось в докторской диссертации В.Д. Семеновым, в которой управленческий труд в сфере образования и воспитания был квалифицирован как «комплексный субъективный «механизм» осуществления взаимодействия школы с социальной средой» (103, с. 15). Кроме того, управленческий аспект получил освещение в ряде исследований, среди которых выделяются работы Ю.С. Бродского, А.Ф. Иванова, а также научные публикации Б.З. Вульfoва, В.А. Караковского, М.П. Кузьминовой, Л.А. Цыгановой и др.

Встает вопрос: «что конкретно понималось под «расширением понятия среды» и «разнообразием способов взаимодействия»? Среда, ставшая объектом системного анализа, стала рассматриваться как целостная система со своими подсистемами, к числу которых относили техносферу, экосферу, биосферу, ноосферу, семейно-бытовую сферу и пр.

Наряду с этим среду стали структурно подразделять на окружающую среду, среду школы, среду коллектива и среду индивидуума. Эти среды, в соответствии с логикой системного подхода, как матрешки входили одна в другую. Среда коллектива, в свою очередь, подразделялась на внешнюю и внутреннюю. Считалось, что «внешняя среда коллектива это все то, на

что он реагирует в окружающей школу среде, с чем он вступает во взаимодействие как социально-психологическая общность...» (Куракин, Новикова). Полагалось, что внутренняя среда ограничена тем жизненным пространством, в рамках которого ученический коллектив школы функционирует как целостность. Внешняя среда отличалась более широким радиусом действия, чем внутренняя (57, с. 48–49).

К окружающей среде педагоги-исследователи относили не только социальные институты, но и разнообразные действующие факторы (20).

Педагогами были выделены предметная среда, предметно-эстетическая среда (П.П. Автомонов), природная среда (М. Шептуховский), архитектурная (Б. Юсов), музыкально-песенная, аудиовизуальная, внешкольная среда, среда обитания (В.А. Караковский), киносреда (И.С. Левшина), городская среда (В. Глазычев), среда общения (А.В. Мудрик), «семейно-бытовая микросреда» (В.Г. Бочарова), школьная среда (Х.Й. Лийметс). Все эти среды в разной степени были освещены в литературе. Наиболее исследованными оказались среда школы, предметно-эстетическая среда коллектива, внешкольная социальная среда и некоторые другие. Лийметс считал современную ему школу основной средой воспитания учащихся. Он показал, что ее можно рассматривать в двух аспектах: как предметно-пространственную среду и как социальную среду деятельности. Им была показана роль школьной планировки и поставлена проблема территориальности; раскрыто педагогическое значение факта персонализации среды учащимися; обращено внимание на то, что дистанцирование социальной среды от детей ведет к отчуждению последних. Лийметс пришел к выводу, что школа в современном мире не может как среда удовлетворить всех потребностей учащихся, и они их удовлетворяют в окружающей школу среде.

В 90-х годах к исследованию школьной среды обратился Г.А. Ковалев, который вслед за М. Хейдметсом и другими включал в ее состав: а) физическое окружение – архитектура, дизайн, пространственная структура помещений и т.д.; б) человеческие факторы – пространственная и социальная плотность среди субъектов, личностные особенности и успеваемость учащихся, распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности учителей и учащихся; в) программа обучения – деятельность, стиль, характер преподавания, контроля, кооперативные, конкурентные формы обучения и т. д.

Внешкольная среда получила свое раскрытие в работах М.П. Кузьминовой, Л.А. Цыгановой, которые в ее состав включали природное окружение, архитектуру, демографическую характеристику, социально-бытовые особенности, своеобразие общественных институтов воспитания (22, с. 105) Исследованы были главным образом институализированные компоненты социальной среды. Стихийные же влияния не изуча-

лись вовсе. А.Т. Куракин, Л.И. Новикова делили среду на организованную и неорганизованную (т. е. стихийно влияющую на детей), а также на благоприятную и неблагоприятную в воспитательном отношении. Ими было показано, что воспитательное значение организованной и неорганизованной среды различно и поэтому нельзя получить однозначного ответа на вопрос: «Какая из них более благоприятна?» Интересен в этом смысле сборник материалов конференции под редакцией А.Т. Куракина «Воспитательный коллектив и среда его жизнедеятельности» (20), где встречаем буквально следующее: «Стихийные влияния среды! Да, такие ли уж они стихийные? Так же, как есть явления познанные и еще не познанные и нет принципиально непознаваемых, так нет влияний стихийных, а есть уже управляемые и пока еще не управляемые влияния на детей. Последние – это те, которыми мы управлять еще не научились, у нас пока нет возможности на них воздействовать. В последнем случае мы должны влиять на детей, на восприятие ими такого рода влияний».

«В окружающей среде всегда будут такие влияния, которые действуют на детей стихийно, – утверждал ученый. – У ребенка всегда будет свободное время, которое он захочет провести не только в рамках организованной деятельности, а в компании приятелей, с близким другом, наедине с собой. Характер такого рода влияний трудно предусмотреть заранее, трудно их предотвратить, но о возможности и наличии их надо знать для того, чтобы учесть в организации целенаправленного воспитательного процесса, внести в этот процесс необходимые коррективы: в одних случаях нивелирующие стихийные влияния среды, в других – включающие их в систему целенаправленных воздействий. Знать их надо и для того, чтобы педагогизировать саму среду, сделать ее благоприятной для воспитательных процессов» (20, с. 55).

Оценка Куракиным роли неорганизованной среды и стихийных влияний для отечественной педагогики была необычно новой.

Большое значение в педагогике 70–90-х годов придавалось понятиям *воспитательный потенциал* и *воспитательные возможности среды*. Среда, окружающая детский коллектив по месту жительства его членов, весьма вариативна по своей структуре и характеру воздействия на коллектив. Среда центра большого города, окраинного района новой застройки, военного городка, агропромышленного комплекса, колхоза или научно-исследовательского центра – это все разные среды, имеющие различные воспитательные возможности и по-разному влияющие на ребят (20, с. 20–21). Полагалось, что «повышение воспитательного потенциала среды – это задача всех общественных институтов» (56, с. 115). Решение этой задачи связывалось с проблемой педагогизации среды. Проблема эта (как и сам термин) появилась в педагогике 20–30-х годов XX в. и в силу господ-

ствующей идеологии и изменяющихся социально-экономических и политических условий общества всегда оставалась актуальной.

Педагогизация среды длительное время сводилась только к задаче педагогического просвещения и овладения определенным минимумом педагогических знаний окружающими школу людьми (педагогический всеобуч родителей, педагогическая подготовка шефов-общественников) (20, с. 9). Шаг в развитии этого направления был сделан в 70–90-е годы вместе с утверждением и распространением идеи превращения школы в воспитательный и методический центр микрорайона (В.Г. Бочарова, В.И. Ширинский, М.М. Плоткин и др.). Значительным явлением на этом пути оказался опыт отдельных школ города Горького, ставших воспитательными центрами своих микрорайонов и организовавших на их территории деятельность разновозрастных отрядов (РВО). Они впервые были созданы по месту жительства, названы и описаны пионером этого движения – М.П. Кузьминой: «Организовывались советы домов, члены которых выбирались на собраниях жильцов дома. Каждый член совета стал курировать одно из направлений работы РВО. Во многих домах были созданы кружки, которыми руководили сами родители или просто взрослые жильцы. Для работы с неблагополучными семьями, для решения сложных вопросов воспитания в каждом доме созданы партийно-комсомольские внеуставные группы. Всю деятельность в микрорайоне курировал совет общности микрорайона, в состав которого входили и руководители предприятий. Школа, являвшаяся вначале основным воспитательным центром, организующим жизнедеятельность детей такого микрорайона, по мере возникновения и укрепления благоприятного климата приобрела черты педагогического центра, обеспечивающего педагогическую направленность воспитательной деятельности других общественных сил».

К 90-м годам само понятие педагогизации содержательно трансформировалось и уже в настоящее время рассматривается, по Ю.С. Бродскому, как проводимая в интересах будущего детей «ценностно-структурная перестройка социума» (11). Естественно, что в этом значении педагогизация среды стала мыслиться неотрывной частью процесса интеграции воспитательного потенциала среды.

В 70–80-х годах «интеграция воспитательных воздействий среды, превращение ее в среду воспитывающую», считались важнейшей проблемой педагогики среды, от эффективного решения которой зависело эффективное решение многих проблем педагогики коллектива».

После введения В.Д. Семеновым понятия «интеграция воспитательных сил», которое связывалось с необходимостью подчинения единому плану деятельности многих институтов общества, пока реализующих свои воспитательные функции разрозненно, проблема интеграции была переведена на более технологический язык. Интеграция по Семенову требова-

ла соблюдения ряда условий: единства целей (единая воспитательная цель должна быть основанием для интеграции воспитательных воздействий разнородных ведомств); дифференциации воспитательных функций (должно быть четкое определение того, кто, что и как может сделать); координации (наличие организующего и направляющего центра, органа управления объединением воспитательных сил района) (20, с. 17–18).

Практические шаги по интеграции воспитательных сил, предпринятые усилиями Ю.С. Бродского, В.Д. Семенова и др. в самом Свердловске и в районах области, увенчались появлением социально-педагогических и социально-культурных комплексов, получивших впоследствии широкое распространение по всей стране. Своеобразной формой интеграции воспитательных сил в среде стала широко известная школа-комплекс Калужской области (д-р. пед. наук А.Ф. Иванов).

Как форму интеграции можно рассматривать и содружества сельских школ, возникшие в Яранском районе Кировской области, у истоков которых стояли Э.И. Бусыгина, Н.Н. Ваганова, В.И. Ерусланов, Г.Г. Чикишева, Л. Пикова и др., впоследствии получившие название «Яранский феномен».

Педагогами процесс интеграции воспитательных сил среды продолжительное время воспринимался только позитивно, однако к 90-м годам, с развитием теории воспитательных систем, интеграция оказалась важным, но не единственным условием целостности системы. Исследователи обратили внимание на значение дезинтеграции в жизни человеческого сообщества. «Если интеграция, – пишет А.М. Сидоркин, – создает для ребенка стабильную, комфортную среду обитания, способствует усвоению социальных норм, снижает излишнюю напряженность, то дезинтеграция удовлетворяет потребность в новизне, формирует активность ребенка, его способность к выбору, креативность» (106, 6). На некоторых этапах развития системы (этап становления и послекризисного развития) интеграция способствует созданию стабильной среды развития личности, усвоения ребенком норм и способов деятельности и общения. Однако на других этапах излишняя упорядоченность, целостность негативно сказываются на развитии личности, не дает формироваться творчеству, проявляться индивидуальности, напротив, элементы хаоса и дезорганизации несут в себе новизну, возможность осуществления выбора (107, с. 15).

Вместе с усилением дезинтеграционных процессов в обществе стали меняться и сами подходы к воспитанию детей. Известный исследователь средовой проблематики Ф.А. Фрадкин считал, что «задача заключается не в том, чтобы уберечь ребенка от влияний или, как недавно говорили, скоординировать влияние семьи, школы и общественности. Эта задача нереальна и чревата тяжелыми последствиями. Сегодня необходимо научить ребенка прислушиваться к полифонии голосов, принимая или отвергая их,

научиться противостоять лжи и наглости окружающей действительности. Такая постановка проблемы требует разработки новых педагогических средств образования, которые должны быть основаны на обучении диалогическим способам понимания, общения».

Исследования, осуществленные в 80–90-е годы А.В. Мудриком и его аспирантами, обогатили проблематику среды постановкой и решением ряда вопросов, связанных с социализацией молодежи. Были выделены и охарактеризованы следующие факторы социализации: макрофакторы (космос, планета, мир, страна, общество, государство), мезофакторы (этнокультурные условия, тип поселения) и микрофакторы (семья, религиозные организации, общество сверстников, средства массовой коммуникации, институты воспитания). В ходе исследования А.В. Мудрик пришел к заключению, что процесс социализации амбивалентен, он может иметь положительные и отрицательные последствия для детей. Эффективная социализация предполагает определенный баланс между идентификацией с обществом и обособлением в нем (70, с. 73). Но, по оценке исследователя, «общество не готово к работе с молодежью вне институтов воспитания. У нас нет ни теории, ни методики, ни инфраструктуры, ни кадров, необходимых для решения этой задачи. То, что было в пионерии и комсомоле, неадекватно новым условиям жизни и неэффективно даже в рамках этих организаций» (70, с. 45–46). Поэтому современный мир продуцирует все типы жертв социализации: и конформистов, и правонарушителей, и алкоголиков, наркоманов, бомжей, диссидентов и пр.

Выше было изложено представление педагогов-ученых о среде и характере ее влияния на школьников. Перейдем к рассмотрению того, как мыслилась и решалась педагогами проблема оптимизации способов взаимодействия со средой. Изначально считалось, что эффективность взаимодействия детского коллектива с окружающей средой в реализации им воспитательных функций зависит от: 1) характера восприятия среды; 2) участия коллектива в ее совершенствовании (56, с. 75). «Детский коллектив необходимо поставить в активную позицию борца за охрану природы и благоустройство, инициатора технического обслуживания населения, помощника агитатора на избирательном участке, воспитателя малышей, пропагандиста духовной культуры. Другими словами, изменить его позицию в процессе взаимодействия со средой с пассивной на активную...»

В применении к техносфере считалось возможным охрана объектов учебной техники и школьного хозяйства; техническое патрулирование (обслуживание бытовой техники); создание политехнического музея; работа детских инструментотек (20, с. 46).

М.В. Шептуховский, рассмотревший в кандидатской диссертации воспитательные возможности природной среды, описал экологически оправданные способы взаимодействия ученического коллектива с дикой

природой. В частности, способы наблюдения за поведением диких животных, количественного учета птиц и зверей, следопытства, организации путешествий и походов и пр.

Л.И. Новикова предлагала в качестве способов взаимодействия с природой в условиях города: уход за парками и скверами, озеленение улиц, благоустройство дворов, уход за молодыми посадками и подкормка пернатых в трудные для них дни, расчистка дорожек и многое другое; а применительно к социальной сфере – помощь библиотекам, обслуживание детских сеансов в кинотеатрах, тимуровская работа и многое, многое другое.

Поскольку воспитательный потенциал окружения детей по месту их жительства имел существенные различия, то педагогами решалась *проблема вариативности взаимодействия*.

Например, М.П. Кузьминова охарактеризовала четыре типа микрорайонов: микрорайон старой застройки, расположенный в центре города; новый микрорайон общегородской застройки; рабочий микрорайон и микрорайон частной застройки. Для каждого «типа поселения» выдвигался оптимальный тип взаимодействия. Проблема вариативности взаимодействий школы и среды представлялась тогда актуальной, ибо, полагали, что ее решение предохранит, с одной стороны, от унификации, а с другой, от поисков уже найденного. «Имея типичные варианты, мы получаем возможность разработать их примерные модели, отталкиваясь от которых, школы с идентичными условиями смогут сосредоточить свои усилия на «доведении» этих вариантов до оптимального состояния» (20, с. 91).

Ю.С. Бродский иначе подходит к проблеме вариативности взаимодействия со средой. Он так же выделяет четыре типа микрорайонов, но с той разницей, что в основе его деления было соотношение потенциалов школы и школьного микрорайона: 1) достаточный резерв у школы и микросоциума; 2) недостаточные резервы у обеих сторон взаимодействия; 3) достаточный у школы, но недостаточный у школьного окружения; 4) недостаточный у школы, но достаточный в школьном микрорайоне.

Ситуации специфицируют связи и способы оптимального взаимодействия. Для оптимизации контактов со средой необходим был коллектив. Л.И. Новикова полагала, что «окружающая школу среда в той мере является фактором, воспитывающим учащихся, в какой она является средой коллектива» (75, с. 68–69). Реализация этого тезиса мыслилась как экспансивное движение коллектива в среду, как расширение, укрупнение, превращение школы в комплекс, как выведение жизнедеятельности ребят за пределы непосредственной микросреды в широкую социальную и духовную жизнь (102, с. 42). В исследованиях эстонских коллег (М. Хейд-

метса, Т. Нийта и др.) было вскрыто влияние феномена персонализации среды на процессы взаимодействия с ней (123).

Важнейшим достижением педагогической науки стала *теория воспитательных систем*, созданная и развитая в научной школе академика Л.И. Новиковой (В.А. Караковский, А.М. Сидоркин, Н.Л. Селиванова, В.А. Семенов, Л.А. Пикова, А.Г. Пашков и др.).

Управление развитием коллектива и личности мыслилось как управление процессом взаимодействия со средой. Сделать оптимальным этот процесс предполагалось на основе упорядочения всех его составляющих, включая цели, совокупного субъекта, деятельность, общение, отношения, освоенную среду и управление. Именно из таких компонентов состоит воспитательная система в трактовке Л.И. Новиковой.

Теоретики воспитательной системы полагали, что система необходима для оптимизации связей личности со средой. «Школа с гуманистической воспитательной системой, – пишет Л.И. Новикова, – дает возможность, не включаясь в митинги и манифестации, в знакомой и предсказуемой среде высказать и выслушать то, что тревожит и интересует сегодняшнего школьника».

Управлять процессом развития детского сообщества и личности ребенка в воспитательной системе значило организовать деятельность, общение, труд и выстроить соответствующие отношения. Технологически это мыслилось и решалось в рамках деятельностного, отношенческого и личностного подходов, т. е. через создание воспитательных комплексов (В.А. Караковский), воспитательных центров (Г.П. Поспелова, А.А. Захарченко), создание воспитывающих ситуаций (Н. Смолянинова и др.) и т. д.

Но вместе с введением среды в качестве компонента воспитательной системы (Л.И. Новикова, В.А. Караковский) объективно сложились теоретические предпосылки к упорядочиванию всех ее элементов относительно нового компонента. Так, в недрах теории воспитательных систем возникла идея средового подхода и сложились первые представления о нем. Л.И. Новикова писала: «Воспитательная система школы – система открытая: в ее становлении, функционировании, развитии большую роль играет среда и не только как влияющий извне фактор, но и как компонент самой системы. Взаимодействуя со средой, с теми или иными ее институтами, включаясь в преобразование социальной среды, в охрану природной среды, школа включает ее в свою воспитательную систему в качестве ее компонента» (24, с. 16).

Второй предпосылкой, позволяющей развивать представление о средовом подходе на языке технологии, было то, что теория воспитательных систем в своем развитии подошла к необходимости интегрировать понятия: общение, отношение, деятельность в категорию образа

жизни. Если в начале 80-х годов Х.Й. Лийметс определял образ жизни как систему деятельности, то в начале 90-х годов Л.И. Новикова в объем понятия включала «учебу, труд, развлечения, неформальное общение, творческую деятельность по интересам» (24, с. 19–20). Исследователь образа жизни ученического коллектива Д.Н. Барнуков предлагал его «рассматривать как способ организации и функционирования системы жизнедеятельности коллектива (3, с. 7). А.М. Сидоркин утверждал, что «с помощью модели нового образа жизни (методом опережающих ситуаций) можно наглядно продемонстрировать способ упорядочения воспитательной системы» (106, с. 20).

Вышесказанное позволяет суммировать отдельные представления о деятельности, игре, отдыхе, общении, отношениях в понятие *способ жизнедеятельности* и *способ бытия* или *способ взаимодействия*, а тем самым отвлечься от деталей и избыточной информации, подняться на более высокий уровень обобщений. Теперь, вместо среды деятельности, отдельно среды общения или среды отношений, возможно использование широких понятий *среда жизнедеятельности*, *среда обитания*, *среда жизнепроживания*, *жизненная среда*, что открывает перспективу изучения целостной среды и построения схем средового подхода в воспитании.

Выводы

На основе вышеизложенного можно говорить: 1) о большой популярности средовых исследований у педагогов различных стран; 2) о наличии собственной исторической традиции исследования и использования среды в воспитательных целях; 3) о том, что средовой подход на уровне идеи и отдельных положений существовал де-факто, подтверждением чего служат практика планирования по среде деятельности детских учреждений (Шацкий, Моложавый и др.), а также опыт конструирования педагогического процесса по трехчленной формуле: объект ← среда ← субъект (Бузман, Пинкевич, Выготский, Калашников и др.). Опыт преобразования среды и личности ребенка (Шацкий, Сорока-Россинский), вся практика соцвоса с ориентацией на тип личности (метод проектов, бригадно-лабораторный, экскурсионный и пр. методы), культивируемый образ педагога как организатора среды (Пистрак, Шацкий, Выготский и др.), опыт решения проблемы оптимизации влияний среды (интеграция, педагогизация, дифференциация) (Семенов, Иванов, Бочарова, Бродский), совершенствования образа жизни учащихся через среду (Лийметс, Новикова, Семенов, Бродский, Кузьмина, Пикова и др.).

Более того, средовой подход был обозначен как идея и включен в ряд концепций в качестве перспективной линии развития педагогического знания (51, 22). О нем пишут как о важном направлении педагогического поиска и практической деятельности в школьных учреждениях. Средовой тематике посвящаются заседания проблемного Совета «Теория и практика

воспитательных систем» РАО (1995, 1996). Средовая проблематика звучит на научных конференциях, публикуются статьи.

Но, невзирая на повышенное внимание к средовому подходу со стороны ученых исследователей и педагогов-практиков, приходится констатировать неудовлетворительную теоретическую и технологическую его разработанность, что сдерживает применение знания в воспитательной практике.

На данный момент, как и 15 лет назад, среда, если вторить словам А.Т. Куракина, «как целостный феномен пока что еще не стала объектом специальных педагогических исследований» (20, с. 105). Она продолжает описываться в традиционной расплывчатой манере. Остается неясно, что считать единицей среды, какие функции выполняет среда как компонент системы и какие ее элементы выступают носителями функций?

Не разработано и представление об образе жизни, детерминированного средой. Если «главной заботой педагогов должно стать не количество воспитательных дел, а поиск способов взаимодействия в самых различных видах деятельности» (87, с. 54), то необходимо определиться в том, что считать способами взаимодействия, как переменными образа жизни.

Недостаточно проработана проблематика управления воспитательной системой и развитием личности в ней. Неясно, к примеру, как можно использовать среду в качестве средства управления? Каковы пути превращения среды в воспитательное пространство, ныне активно обсуждаемое как понятие теории воспитательных систем?

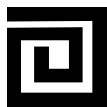
Остаются неразрешенными, в силу превалирования эмпирических, а не формально-логических исследований среды, лингвистические, семантические, аксиологические ее разночтения.

Таким образом, можно констатировать, что средовой подход с основными логическими схемами и реалиями был подготовлен ходом исторического развития отечественной и зарубежной педагогической мысли и воспитательной практики, а также развитием «опыляющих» и питающих педагогику областей научного знания. Три линии в развитии общественно-педагогического сознания оказались слитыми в одной точке роста нового знания и источника незнания. Первая – это линия исторической традиции исследования среды в теории и использования ее в практике воспитания («педагогическое средоведение», «соцвос», «педагогика среды» и др.). Вторая – это линия развития теории воспитательных систем, в лоне которой сформировалось представление о среде как условии и компоненте самой системы. А также возникло понимание важности среды и средового подхода в управлении воспитательными системами. Третья линия – это мощное средовое движение, которое получило развитие в культуре,

формируемой современными направлениями дизайна среды, теории архитектуры, психологии, натурфилософии и др.

Тем не менее теоретическая рыхлость и произвольность используемых процедур, не удовлетворяющих строгим критериям научности, подвели к необходимости построения концепции средового подхода в воспитании как формально-логической теории и педагогической технологии.





Глава 3

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СРЕДОВОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАНИИ

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ СРЕДОВОГО ПОДХОДА

Теоретическую основу подхода образуют его понятийный аппарат, семантика и прагматика. Характерную особенность понятийного аппарата составляют лингвистическая предзаданность, отвечающая методологическим установкам относительно роли языка как знаковой системы в постижении неязыковой реальности (Витгенштейн, Хайдеггер, Гаддамер, Потебня, Белый, Лотман, Комлев и др.)^{*}.

В. Даль толкует «понятие» как «мысль, представление, идею; что сложилось в уме и осталось в памяти по уразумению, постижении чего-либо».

Принято считать, что понятие, образованное путем исследования и выделения сущностных сторон чего-либо, выполняет различные функции. Оно отражает нечто действительно существующее, поэтому служит средством мысленного воспроизведения объекта... Понятие может образовываться до возникновения самих объектов, опережая их появление, и выполнять эвристическую функцию, служить основой для конструирования и создания новой реальности. При помощи понятий можно заглянуть глубже и дальше слоя видимости, увидеть иные перспективы и поставить новые задачи. Такая творческая, конструктивная роль понятий делает их незаменимым инструментом моделирования действительности, строительным материалом для построения теоретических схем и концепций. Кроме того, понятие о чем-либо – единственное средство передачи нового знания.

«В большинстве, если не во всех областях науки, возможен – и на современном уровне необходим – двоякий подход к предмету науки, со стороны языка, на котором этот предмет излагается, и со стороны неязыковой материи, т.е. самого объекта изучения» (50, с. 148).

Данная методологическая установка и была реализована в нашем исследовании. Чтобы обеспечить необходимые позиции, со стороны языка как «первосвидетеля события», в работе использовалась логика «концептуального анализа». Понятия средового подхода выводились из употребления слов и языковых выражений, которым присуща своя логика обозначения реальности. Известно, что содержание слов во многих, если не во всех случаях, определяется путем логических рассуждений и толкований в контексте исторической традиции и современной практики употребления.

^{*} Данная методологическая «линия» была изложена в нашей статье «Лингвистика как гносеологическая основа истолкования понятий «среда», «система», «управление в педагогике»».

Проблема адекватного представления значений в форме понятий решалась путем отбора языка, соответствующего гносеологическим требованиям:

- 1) функциональной точности и полноты представления;
- 2) однозначности (избыточность, присущая обыденному языку, его эмоциональная и смысловая перегруженность, нечеткость, ведущая к релятивизму, затрудняет познание и затемняет понимание исследователями положений средового подхода);
- 3) унифицированности, предполагающей наличие единой морфологической или фонетической части в словах, облегчающей восприятие их функционального значения и использование в стандартных ситуациях, требующих автоматизма в выполнении действий.

Со стороны объективной действительности подступами к формированию понятий средового подхода послужили данные опытно-экспериментальной проверки гипотез и исторический материал, выдержавший испытание временем.

Ключевым термином подхода является: среда в значении потенциального средства воспитания, отражающего ее педагогическую сущность. Функционально среда в исследовании определяется как то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется образ жизни, что опосредует его развитие и осредняет личность*.

Предлог *среди*, по-нашему мнению, указывает не столько на местонахождение субъекта, сколько на близость к чему-то (наряду, рядом с чем-то, между, посредине, в середине, в центре чего-либо).

Посредствовать – значит побуждать, помогать, позволять, порождать что-либо (принцип «По»).

Опосредовать – означает преломлять, влиять, в смысле оздоравливать, обогащать, облагораживать, одушевлять и пр. (принцип «О»).

Осреднять – означает типизировать (не отождествлять со стандартизацией).

Данная трактовка среды более приемлема к подходу, при котором ей придается значение средства, а не только условия воспитания, и где большую роль играет она сама, а не взаимодействующий с ней субъект.

Необходимость смещения акцентов вызвана тем, что средовой подход – это подход со стороны среды, которая выступает детерминантом выбора субъектом способов взаимодействия. Движение мысли идет от среды к объекту рассмотрения (воспитания), а не от субъекта взаимодействия. Но одного функционального определения среды недостаточно,

* Среда в функциональном отношении, как видим, определяется через систему значений так называемого «семантического гнезда» – среди, средство, посредствует, осредняет, опосредует.

чтобы понять природу появления ее функций. Необходимо вскрыть ее субстанциальную основу.

Исследование этого вопроса привело нас к пониманию среды, состоящей из ниш и стихий, под влиянием которых протекает жизнь индивидуумов, формируется и развивается их личность.

Термины «ниша» и «стихия», по сравнению с понятиями, в которых обычно описывается среда: компонент, элемент, фактор, ингредиент, условие, место, стимул, агент, объект, раздражитель и др., обладают рядом преимуществ.

В о - п е р в ы х, эта пара взаимодополняющих терминов, адекватно отображает ту двойственность, биполярность в природе, которая пронизывает всю нашу жизнь. Ниша больше связана с пространством, стихия – со временем; ниша воплощает идею постоянства, стабильности, стихия, напротив, – непостоянства, мобильности. Ниша индетерминирует, стихия – детерминирует, ниша предоставляет выбор, стихия – направляет выбор.

В о - в т о р ы х, данные понятия по своему объему удовлетворяют требованиям теории среднего уровня (Р.К. Мертон). Они и не очень абстрактны и не совсем конкретны, допускают возможность не только мыслить, но и видеть объект, чувствовать и переживать. Этот сбалансированный вариант удобен для педагогики, имеющей прикладное значение: позволяет избежать двух крайностей – глобализма, нередко преследующего тех, кто оперирует понятием среда, и легализма, усложняющего картину деталями и подробностями, мелочами, не имеющими принципиально важного значения.

В - т р е т ь и х, эти понятия технологичны; позволяют параметризовать среду и оперировать характеризующими ее величинами. Ниши – это параметр возможностей; стихии – параметр вероятности реализации возможностей. То, что данные термины формируют представление о среде, вынуждает дать им более основательную характеристику.

Итак, н и ш а – это более или менее однородная в питательном отношении часть среды, представляющая собой пространство возможностей. Другими словами, это все то, куда можно войти, где можно пребывать и с помощью чего отправлять свои индивидуальные потребности. Это – прибежище одних стихий и убежище от других или же это ристалище различных стихий. Возможности ниш – это объективные возможности среды, сулящие ее обитателям благо или вред, огорчение или радость. Возможности замечаются или игнорируются, но от этого они не перестают ими оставаться и не утрачивают своего значения. Ниши, характеризующиеся пространственно-временными границами, подразделяются на природные, социальные и культурные.

Примерами *природных ниш* являются лесные массивы, водоемы, поймы рек, балки, тропы, различные естественные ландшафты и многое

другое. Группы людей, сообщества, объединения, товарищества, компании, коллективы, общества являются *социальными нишами*. *Культурные ниши* – это творения разума и рук человеческих. Это шедевры зодчества и произведения живописи, музыки, продукты технотронной цивилизации (компьютеры, автомобили), средства массовой коммуникации, городские кварталы, общественные институты (концертные залы, музеи...), дворцы творчества, социальные утопии, исторические мифологемы, политические доктрины, учебные предметы, научные и псевдонаучные концепции жизни, религиозные учения и философские системы, различные занятия и пр.

Ниши могут находиться в различных комбинациях и отношениях друг к другу: отношениях встроенности, смежности (учебные кабинеты), чередования (очередность преподавания предметов, звучания музыкальных произведений и т.д.). Ниши совмещаются, проникают друг в друга, перекрываются, разрушаются и умирают. Ниши характеризуются устойчивостью и постоянством, воспроизводимостью, вместимостью и пространственно-временной локализованностью.

Места образуют внутреннюю структуру ниши и соответствуют тем или иным ее возможностям. Места могут быть свободными, выгодными, престижными, красивыми, укромными и пр.

Набор возможностей – главный отличительный признак ниши. Возможности могут касаться качества жизни и различных состояний обитателей среды. В этом смысле возможности напрямую зависят от количества и качества того питательного элемента в среде (от физического до духовного), который и составляет основу жизни. Особенность занимаемой нами позиции состоит в широком толковании термина питания, в содержание которого можно включить воздух, свет, пространство, любые объекты восприятия, любую информацию.

Трофика среды – это пейзаж за окном, интерьер зала, апартаменты кабинета, освещение, идущее от батареи тепло, звучащая ночь, геометрия пространства, слышимый шум в коридоре, содержание задачи, чертеж на доске, эстамп на стене, выражение лиц, поз, замечаемый поворот мысли, режущие или ласкающие слух фразы, растительность в классе, форма обращения, ощущения идущие от парты, от работы с компьютером, читаемый текст, воспринимаемые образы, фактура, текстура обоев и многое другое.

Необходимость в понятии «трофика среды» вытекает из потребности содержательно представить и выразить все субстанциальное разнообразие среды в целостности и одновременно во взаимосвязи ее с жизнью обитателей. На данный момент общее понятие которое бы характеризовало то, что потребляют субъекты в среде, отсутствует.

Заметим, в языке законно отсутствует и понятие «содержание среды» в силу ее бессмысленности, ибо среда безбрежна. Это словосочетание так

же нелепо, как «содержание океана», «содержание неба», «содержание климата» и пр.

Предлагаемое понятие *трофика среды* не претендует на исчерпывающую характеристику среды, а лишь очерчивает ту ее содержательную часть, которая оказывает какое-то влияние на обитателей.

Более того, это понятие позволяет ответить на вопрос о происхождении возможностей среды, ибо трофика порождает возможности, содержит возможности, предоставляет возможности, которыми можно обладать, владеть и т.д.

«Трофика» (греч.) трактуется в широком смысле как питание индивидуума, необходимое для функционирования всех систем его организма: для работы ума, рук, сердца, движения чувств, мыслей, осязания, перемещения, выполнения прочих действий. Трофика как «морфология возможностей», выявляющаяся исключительно в актах многоканального взаимодействия индивидуума со средой (посредством *со-*). Если понятие «содержание» будь-то урока или какого-либо мероприятия внесубъектно, то трофика внесубъектной не бывает. Поэтому трофика среды одновременно это и трофика ее обитателей.

Можно выделять трофику эмоциональную (приводящую в движение чувства), интеллектуальную (возбуждающую мысль), духовную (активизирующую волю) и физическую (питающую тело).

Наше исследование показывает допустимость оценивания трофики в терминах: качественная, разнообразная, избыточная, сбалансированная, целесообразная, приемлемая, продуктивная, полноценная. В самом общем виде отношение к трофике можно выразить фразой «необходимая и достаточная» или ее комбинациями с приставкой *не-*.

Трофические возможности (т.е. возможности «питания») могут стоять на пути развития, могут просто поддерживать растущий организм или ускорять его развитие. С известной долей преувеличения, можно сказать: чем индивид питается, тем он и является не только как биологический вид, но социальный тип (и индивидуальность). В известном смысле возможна связь социального типа с «типом питания». Индивиды привыкают к одному «типу питания»: кто-то «питается книгами», вымышленными историями, сказками, а кто-то живыми впечатлениями от путешествий, экскурсий, встреч и т.д.

Теперь охарактеризуем вторую составляющую понятия среда, именуемую нами *стихией*. В словаре русского языка С.И. Ожегова «стихия» трактуется как «окружающая привычная среда, обстановка», а вместе с тем и как «неорганизованное явление общественной жизни или социальная среда». Возможно метафорическое понимание стихии как движущейся силы, некой волны, стремительного потока, вихря, мощных колебаний (вибраций), поступательного движения, тенденции, порыва чувств.

Стихии – это властвующие над людьми мощные силы, которые охватывают и увлекают, обращают и изменяют, метят захваченных ими индивидуумов и программируют их поведение. Стихии могут быть созидательными, конструктивными, позитивными, приносить радость, нести надежду, вызывать ощущения комфорта, счастья, вести к достатку и богатству, пробуждать доброе, благородное в человеке. Но вместе с тем стихии могут быть и разрушительными, деструктивными, негативными, нести разруху, голод, вести к упадку, пробуждать темные инстинкты, низменные чувства в человеке.

Особенность стихий в том, что они могут существовать в явной или скрытой форме, независимо от породившей их причины, а также распространять свое влияние на сферы, далекие от той, в лоне которой они зародились. Примером может служить стихия детского творчества, поиска, игры, вопрошания.

Существенно и то, что стихии «ходят стаями». Они подразделяются на доминирующие и сопутствующие им. Столкновение стихий и составляет суть жизненной драмы, которую можно избежать, владея искусством управления ими. Стихийные влияния среды – это влияния стихий, не регулируемые «центром», организованные влияния среды – это влияния стихий, управляемые центром.

Проблему номинации и идентификации стихий нельзя считать вполне решенной. Состав стихий может варьироваться. В предлагаемой версии средового подхода за основу принят набор стихий, который будет использован в последующих частях книги.

Оценочные характеристики стихий следующие: 1) область распространения; 2) фронт движения; 3) форма проявления (скрытая, открытая); 4) сила влияния.

Мы рассмотрели понятие «среда» в значении «средства», с терминологическими элементами: «посредствует», «опосредует», «осредняет», «ниша», «трофика» и «стихия». Теперь охарактеризуем содержание другого понятия средового подхода – «образ жизни».

Образ жизни обитателей среды – понятие, имеющее принципиально важное значение в концепции средового подхода.

Как известно, в педагогике образ жизни принято рассматривать через деятельность, общение, отношение и т.д. Такой взгляд, вполне оправданный во всех других случаях, нам представляется недостаточно продуктивным. Дело в том, что при отдельном рассмотрении оппозиции «среда – деятельность», «среда – общение», «среда – отношение» не остается места для образа жизни. Совместное же их рассмотрение при помощи терминов «среда жизнедеятельности» или «среда обитания» не представляется возможным, ввиду неоперациональностиTM содержания последних.

Нами было принято понимание образа жизни как способа бытия, а значит, одновременно и способа деятельности, общения и отношения, равно как способа познания, преобразования присвоения и приспособления к среде, а если касаться результатов, то и способа формирования и развития личности ребенка. Такая смысловая емкость понятия «способ бытия» позволяет упростить ситуацию, сделать картину обозримой. Но возникает другой вопрос, если деятельность, общение и отношение – не единицы образа жизни, то что считать таковыми? Ответ на этот вопрос будет определять меру технологичности понятия «образ жизни», возможность его операционального использования в воспитательной практике.

Такие единицы были найдены вместе с трактовкой способа бытия как «со-бытия бытия» (М. Бахтин). Со-бытие как способ бытия, если его характеризовать по М. Хайдеггеру, – это «конstellация бытия и человека», «способ совместности и его единства». В слове *с о б ы т и е* звучат и «бытие», и «собственность», и «собираение», и «обращение к себе». «Событие является ведущим словом в деле мышления», в нем «человек и бытие друг к другу приспособлены» (118, 119).

Л.И. Новикова понимает «событийность», как способ постижения и завершения бытия, утверждения и выявления его ценности, значимости для человека» (41, с. 111).

В.И. Слободчиков рассматривает событие как подлинную ситуацию развития. «Ребенок входит в со-бытие», самоотождествляется, самоопределяется внутри со-бытия. Со-бытие суть механизм развития (108, с. 40), которое состоит «в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности, единства, другими формами – более сложными и более высокого уровня развития» (17).

Отметив педагогическую важность понятия «со-бытия», укажем и на его роль переменных образа жизни*.

В основе нашего шага на пути к операционализации понятия «образ жизни» лежат данные проведенных совместно с лингвистами исследований морфологической и семантической структуры слова *со-бытие*. Оказалось, что со-бытие как способ бытия имеет сложную внутреннюю структуру и является родовым понятием для обширной группы феноменов, объединенных морфемой *со-*.

Эти феномены: 1) созерцание, 2) сосредоточение, 3) соотнесение, 4) соизмерение, 5) сопоставление, 6) сомнение, 7) сочувствие, 8) сопереживание, 9) сострадание, 10) соучастие, 11) содействие, 12) создание, 13) сотрудничество, 14) совершенствование, 15) согласие, 16) со-

* Прав В.И. Слободчиков, считающий, что «со-бытийность» позволяет нам сделать решительный шаг в сторону построения практико-ориентированной педагогики, могущей стать основой проектирования и реализации действительно развивающих систем образования (109, с. 50).

существование, 17) сопротивление, 18) соперничество, 19) состязание, 20) соревнование, 21) сохранение, 22) соблюдение, 23) согласование, 24) подчинение, 25) соуправление, 26) сообщение, 27) сопровождение и др.

Так, нерасчлененная и абстрактная категория «со-бытие» обрела конкретное содержание в виде вышеприведенного ряда слов. Этот формализованный и унифицированный ряд вносит строгую определенность в то, что составляет основу образа жизни.

Историко-этимологическое исследование, выполненное сотрудницей лаборатории проблем новой школы Кустанайского ГУО Е.Н. Трегубовой, подтвердило наше предположение о том, что вышеназванная лексическая группа – это определенная терминосистема.

Сравнительный анализ этой группы слов в древнегреческом и старославянском, в отличие от нового языка, показал, что раньше эти слова имели широкий философский смысл, утраченный с годами. Сравни: событие и событие, со-общение и сообщение и т.д. Сейчас, похоже, возвращается к ним исходный смысл. Об этом говорит их более широкое употребление в научных текстах в философском значении (Г.А. Цукерман и др.). Е.Н. Трегубова пишет: «Слова семантически многомерны, но имеют в своей многомерности общее. Значение общего передается приставкой *со-*. Именно она несет значение первого, верхнего семантического уровня элементов ряда» (114, с. 20).

Мы предполагаем, что на самом деле отношения между способами бытия определяются ситуацией. Так, созерцание и созидание могут находиться в отношениях дополнения или отрицания. Интеллектуальная и эмоциональная группы могут отрицать или дополнять друг друга в познавательном процессе. Многое решает смысловой контекст. Отсюда вывод: со-бытие инвариантно по составу, но многовариантно по функциям.

Представленное деление условно, быть может оно вызвано «нашим неизлечимым, маниакальным стремлением сводить неизвестное к известному, поддающемуся классификации, убаюкивающему сознанию». Но, как бы там ни было, оно упорядочивает представление о содержании «события» и функционально обогащает наше видение способов бытия как характеристик образа жизни.

Теперь обратимся к толкованию такого универсального понятия, как «цель». *Цель* в значении предполагаемого результата также следует считать частью терминологической системы средового подхода. Поскольку целью средового подхода является тип личности растущего человека, которую необходимо воспитать, то определять цель следует в терминах теории, взятой за основу понимания личностного типа^{*}.

^{*} Но что собой представляет тип личности? По словарю С.И. Ожегова, «тип» – это разряд, категория людей, объединенных общностью каких-либо внешних и внутренних

Существует много литературы, отвечающей на вопрос – что есть личность? Исследователи находят возможным различные ее трактовки. Нет необходимости в полном перечислении подходов к понятию личность, специалистам они известны. Задача состоит в обосновании возможности понимания личности в ее отношении к среде, но не как к тому, что противостоит личности, а тому, что ей принадлежит. (Первый подход имел место в истории отечественной науки (Лазурский).)

Классик американской психологии У. Джеймс полагал, что личность – это в совокупности все то, что человек может назвать своим, отождествить с собой. Мы считаем такой взгляд правомерным, позволяющим в личности видеть субъект обладания ценностями среды.

Быть – значит иметь, а иметь – значит уметь, ибо сказать «чем является человек, значит, одновременно сказать, что он может» (Ж.П. Сартр).

Понятия «иметь» и «уметь» взаимосвязаны. Одно порождает другое. Логика тут такова: чтобы нечто иметь, нужно что-то уметь, а чтобы это уметь, необходимо изначально нечто иметь и т.д.

Личность как раз и обнаруживает себя в том, что человек имеет и что он умеет в среде. Структура личности, соответствующая в идеале структуре возможностей среды, тождественна структуре обладания (термин Б.Г. Ананьева), имеет вид «лестницы».

... иметь → уметь
иметь → уметь
иметь → уметь...

В своей работе мы лишь ограничимся методологической постановкой проблемы типологии личности ребенка и рабочим определением типа как общей для обитателей среды структуры обладания ценностями (природными, социальными и культурными). Каждый эмпирический личностный тип пока немаркированный – есть определенная устойчивая комбинация того, что ребенок имеет и умеет. Существенно то, что тип личности воплощает меру достигнутой человеком свободы (позитивной, негативной).

Субъект обладания будет относиться к тому или иному типу личности, если то, чем он обладает будет, равно тому, чем должен обладать идеальный тип.

Обращение к понятию «идеальный тип» – это распространенный методический прием, позволяющий судить о личности ребенка. Может ли быть составлен набор идеальных типов обитателей среды? Может с вероятностью даже определен реальный тип обитателей среды по мере удаления или приближения к образцу. Априорно идеальными типами могут быть типы саморазвивающейся, самоопределяющейся, саморас-

черт: образ, содержащий характерные, обобщенные черты какой-нибудь группы людей; человек, отличающийся какими-нибудь характерными свойствами, приметами» (79, с. 709).

крывающейся, самостоятельной или же самодостаточной, самоограниченной личности и т.д. Возможна иная номинация, например: тип ограниченной, облагоустроенной, обделенной, осведомленной личности и т.д.

Сегодня трудно приписать тому или иному названному выше типу определенную структуру обладания. Этот вопрос остается неразработанным. Поэтому будем ориентироваться на определение эмпирического типа (что имеет и что умеет ребенок) без обобщающего названия.

Сказанного достаточно, чтобы понять личность в том смысле, в каком это понятие используется в концепции средового подхода.

В завершение вышеизложенного рассмотрим содержание понятия «действие», являющегося также ключевым понятием средового подхода. Действие – это предусмотрительно спланированное изменение действительности, не что-то особенное, но всякое схватывание чего-то, всякий рабочий ход (31, с. 160). «Действия обычно заключаются в вызывании или предотвращении изменений в мире. Понятия действия и изменения являются динамическими категориями» (25, с. 31).

Согласно М. Веберу, мировому авторитету в этом вопросе, действия могут различаться по мотивам. *Мотивом* он называет «некое смысловое единство, представляющееся действующему лицу или наблюдателю достаточной причиной для определенного действия» (16, с. 611). Это:

1. Чисто традиционное действие... часто это только автоматическая реакция на привычное раздражение в направлении некогда усвоенной установки. Большая часть привычного повседневного поведения людей близка данному типу.

2. Чисто аффективное действие также находится на границе и часто за пределом того, что «осмысленно», осознанно ориентировано.

3. Ценностно-рациональная ориентация действия отличается осознанным определением своей направленности и последовательно планируемой ориентацией на нее. Так действует тот, кто, невзирая на возможные последствия, следует своим убеждениям о долге, достоинстве, красоте, религиозных предначертаниях, благочестии или важности «предмета» любого рода.

4. Целерационально действует тот индивид, чье поведение ориентировано на цель, средства и побочные результаты его действий, кто рационально рассматривает отношение средств к цели и побочным результатам и, наконец, отношение различных возможных целей друг к другу, то есть действует, во всяком случае, не аффективно (прежде всего не эмоционально) и не традиционно.

Действия со средой, которые можно наблюдать в практике работы педагогов, могут быть классифицированы подобным же образом. *Традиционные действия* – учитель машинально вытирает доску, автоматически пишет тему, «на автопилоте» проводит урок, механически проводит

собрание, встречается с родителями, по привычке проверяет дневники. *Аффективные действия*: разгневанный учитель оставляет класс, приглашает, администратора или под настроение рассказывает всякие истории и незаслуженно ставит всем оценки.

Ценностно-рационально ориентированные действия: руководствуясь соображениями морали, учитель проводит этическую беседу, испытывая потребность в комфорте и красоте, оформляет и озеленяет, устраивает закрепленный за ним кабинет и т.д.

Действиями в средовом подходе, говоря языком Вебера, являются только целерациональные действия, которые, по сути, и есть строго спланированные управленческие действия.

Действия со средой являются целерациональными в том смысле, что работают одновременно на цель, способы, средства, результат. Когда осуществляется целерациональное практическое действие, то оно совершается под контролем мысли, в неразличимом единстве того и другого. «Человеческое, осознанно совершаемое действие как процесс представляет собой в своем реальном протекании, с точки зрения переживания, совершенно неразрывное, допроблематическое единство своего рода. В процессе действия просто не дано никакого различия или различимости «внутреннего» и «внешнего», психического или физического, и самое большее – последующая рефлексия в отнюдь не деятельном состоянии может разделить «внутренние» фазы размышления, решения и т.д. и «внешнего» действия «как такового». Напротив, во время самого действия эта рефлексия неосуществима, условия ее осуществления уничтожены. При этом само реальное действие может протекать совершенно осознанно, но в этом «внутреннем бытии» действия нет никакой данности внутреннего в противоположность внешнему» (31, с. 160).

Вся программа действий со средой должна, по нашему мнению, включать действия: 1) диагностические, 2) проектировочные, 3) продуцирующие.

Диагностическими действиями будем называть те, которые ориентированы на получение информации о среде и личности ее обитателей, способах их бытия.

Проектировочными будем считать действия, направленные на моделирование типа личности, адекватных ему способов бытия, среды обитания и средообразовательного процесса.

Продуцирующими действиями будем считать действия, нацеленные на преобразование личности ребенка через изменение способов и условий его бытия. Средообразовательные действия, производящие ниши и стихии, являются лишь частью продуцирующих действий.

Средообразовательные действия, направленные на стихии и ниши, мы подразделяем на общие и частные. Общими являются под-

держивающие, порождающие, упреждающие, разрушающие ниши и стили.

Исследование частных действий, из которых складывается содержание общих действий со средой, привело нас к необходимости упорядочения представлений о всех возможных операциях с объектами, которые обозначаются глаголами в объеме, не позволяющем ни охватить, ни запомнить, ни воспользоваться ими в нужном месте и в нужный час.

Решение проблемы было подсказано лингвистикой и желанием найти для описания различных действий язык с общей грамматической и фонетической основой. Это важно для стандартизации ситуаций и облегчения процесса усвоения педагогами арсенала действий.

Поиск частных действий, сопряженный с решением проблемы их номинации, привел нас к необходимости остановиться на группе глаголов русского языка с приставкой *о-*.

Причин тому несколько.

Во-первых, данная группа покрывает собой почти все так называемые педагогические действия, традиционно укладываемые в простой список общеупотребительных педагогами слов: обучение, ознакомление, объяснение, осмысление, опрашивание, оценивание, осведомление, оформление, оснащение, озеленение и др.

Во-вторых, как показали лингвистические исследования, проведенные В.Ф. Морсковой в Лаборатории проблем новой школы, группа глаголов, образующаяся в русском языке приставкой *о-*, является самой древней и поэтому основной для передачи главных действий, совершаемых человеком. Кроме того, это самая обширная и высокочастотная группа слов, применяемая в речи нашего современника, что свидетельствует о широком функциональном диапазоне слов с приставкой *о-*.

В-третьих, важно то, что представленные глаголы обозначают не только процесс, но и результат действия. Сравни: единение и объединение. Также они воплощают ту идею средового подхода, которая связана с переходом средовых изменений в личность, что отражают речевые обороты: «Облагораживание среды ведет к облагораживанию, а обеднение лишь к обеднению личности».

Мера абстрактности действий, обозначаемых лексической группой «о» различна. Смысл одних действий может раскрываться через другие. Например, смысл оформления как действия может быть понят через операции окрашивания, отбеливания, склеивания, отделявания; а озеленение – через обсаживание, окапывание, окучивание и пр. Отрабатывание навыков – через озадачивание, объединение в рабочие группы и опробование на достоверность получаемого знания и пр.

Заметим, что отвлеченные действия трудно интерпретируемы. Обращение к примеру может трактоваться: 1) как некое сообщение, запрос;

2) как оценочный акт (плохое, хорошее обращение); 3) как действие по изменению кого-либо во что-либо и т.д.

Значение одного действия определяется встроенностью в структуру другого, более широкого действия. Так, оформление помещения может быть элементом более широкого действия, например эстетического облагораживания или же эргономического обустройства здания. Таким образом, содержание оформления может быть понято в контексте включающего его сложного действия.

Следует указать еще на одну особенность. Действия могут подразделяться на внешние и внутренние (умственные). Примером внутренних (умственных действий) являются осмысление, отнесение, отождествление, определение и пр.

И в заключение дадим характеристику понятия *меченые*. Среда оказывает определенное влияние на своих обитателей, но обратное действие на нее оказывают и обитатели среды. Среда метит индивидуумов, а меченые индивидуумы воспроизводят среду (аналог «меченые атомы»).

Меченые – это обитатели среды, которых коснулась та или иная стихия и оставила отпечаток на внутреннем или внешнем их облике, на образе мыслей, чувствований, жизненных повадках, склонностях, интересах и пристрастиях, на всей пластике человеческого поведения, привычках, внешних атрибутах, манере говорить, держаться, двигаться, носить одежду, обращаться и пр. Меченые «татуированы» внешне и внутренне, они носители какого-либо отличительного знака, говорящего об их причастности к той или иной стихии, к той или иной трофике в прошлом или переживаемом настоящем.

Меченые являются персонифицированным элементом той самой стихии, которой они в свое время были захвачены, обласканы и в лоне которой обрели нишу, нашли определенный смысл жизни, были счастливы.

Есть основание полагать, что индивидуальная акцентуация характера, обнаруживающаяся в определенном возрасте и оказывающая постоянное влияние на поведение, – следствие той стихии, которая коснулась своим дыханием личности человека в сензитивный период его развития и одновременно результат «трофической обработки» теми нишами, где протекала жизнь индивидуума в самом раннем детстве.

Мир меченых неоднороден. Можно выделить группу индивидов-символов той или иной стихии – это своего рода кумиры, лидеры, авторитеты. Группу шире составляют одержимые этой стихией, среди которых есть свои посвященные знатоки, эксперты, фанаты и прочие. Третью группу составляют «затронутые» стихией новообращенцы, желающие получить «социальный дан» и осуществиться в жизни. Четвертую группу меченых образуют отверженные стихией.

В теме «меченые» нас интересует прежде всего то, что они генераторы среды, ткачи жизни, каменщики нашего общественного здания. Они не могут жить, не создавая своеобразного поля, не распространяя атмосферы, не излучая стихий и не продуцируя трофику, которой они живут. Музыкант всегда останется музыкантом, даже если ему запретят играть, а художник художником... Именно эта способность меченых воспроизводить себя путем производства трофики и стихий служит основой резонансных воздействий и точечного управления процессом средообразования и воспитания личности.

Охарактеризованные выше основные понятия средового подхода позволяют перейти к описанию его технологических основ.

3.2

СЕМАНТИКА СРЕДОВОГО ПОДХОДА

Концептуальной частью средового подхода является его семантика, определяемая как совокупность теоретических положений, раскрывающих значение его составляющих элементов в контексте идеи изучения, проектирования по среде и продуцирования с помощью среды воспитательного результата.

Функция семантики состоит в разъяснении системы отношений основных понятий к существующей реальности, которые необходимы для понимания сути смысла, назначения, места средового подхода в теории и практике воспитания.

Семантика средового подхода представлена следующей совокупностью положений:

Положение первое

Среда осредняет личность (и тем значительнее, чем продолжительнее пребывание в ней). Богатая среда – обогащает, бедная – обедняет, свободная – освобождает, здоровая – оздоравливает, ограниченная – ограничи-

вает и т. д. Данное положение имеет значение в вопросах оценивания и представления результатов, обусловленных средой.

Рассматривая во взаимосвязи со средой человеческую личность, в последней можно усмотреть субъект обладания материальными, социальными и духовными ценностями этой среды. Заметим, что термин «осреднение» не несет негативную информацию. Применима ли отрицательная оценка к понятиям «средний американец», «средний француз» и т. д.? Из сказанного вытекает, судить о личности по среде необходимо на уровне типа: так же, как по Москве или Санкт-Петербургу вообще судят о жителях этих городов. В высшей степени самонадеянными окажутся заключения, касающиеся оценки индивидуальности. В истории такую ошибку совершили педологи, за которую заплатили существованием самой науки. Исключение могут составить суждения, основанные на диагностике персонифицированной среды (так, по интерьеру квартиры нередко судят о ее хозяине и т. п.).

Заметим, что тип может быть унифицированным, узким, при котором все индивидуальные проявления окажутся сглаженными и не очень разнообразными. Но тип может быть и широким, вариабельным, допускающим массу индивидуальных различий в ценностной сфере детей. Тип содержит «экземпляры», имеющие разную степень принадлежности к объединяющему их признаку и сохраняющие в остальном все качества своей индивидуальной неповторимости.

Проектировать будущее личности по среде можно опять же только в самых общих чертах на уровне типа, но не более. Так, планируя поступление ребенка в специализированную школу, родители не могут рассчитывать на то, что их сын или дочь станут яркими творческими индивидуальностями, но вот полагать, что они приобретут некоторые знания, можно с большей долей вероятности.

И, последнее, воспитывать средой, которая осредняет личность, значит развивать тип ее обитателя. К примеру: тип свободной, открытой или угнетенной, закрытой личности.

Положение второе

Среда опосредует ребенка спектром возможностей «первого» и «второго» порядка. Возможности среды первого порядка – это событийные возможности, позволяющие что-либо иметь и уметь (спортивный разряд, развитое чувство художественной формы, сознание морального превосходства и пр.). И те и другие возможности среды позволяют ребенку *быть*! В зависимости от возможностей, среда как средство способна обогащать, облагораживать, оздоравливать, объединять и пр.

Альтернативные возможности среды, открывающие перспективу приобрести, лишиться или сохранить нечто необходимое для полноценной жизни: материальный достаток, гарантии своей безопасности, чувство уверенности в завтрашнем дне, стабильные, постоянные и регулярные

контакты с окружением, заботу и внимание, уважение со стороны «значимых других», признание и оценку и др. (по «пирамиде потребностей» А. Маслоу). Дети выбирают занятия, дающие непременно здесь и сейчас «качество жизни» или хотя бы обещающие движение к нему.

Поскольку ниша и есть вмещилище возможностей, опосредующих развитие ребенка, то это допускает следующие умозаключения:

- Материальные, социальные и культурные ниши позволяют изучающим их педагогам по шкале имеющихся в них возможностей определить масштаб, с помощью которого можно судить о личностном развитии ребенка. К примеру, если ребенок посещает одно и игнорирует другое, то это говорит о культурной идентификации и характеризует его выбор, а значит, и саму личность.

- Среда как средоточие ниш и «носитель будущих форм организации» должна быть исходной точкой прогнозирования и планирования процесса и результата развития личности ребенка.

- Продуцирование среды, связанное с изменением состава и структуры ниш, закладывает основу для управления процессом развития, предопределяя то, чем будет обладать ребенок как представитель данной среды.

По этой причине диагностировать, проектировать и продуцировать воспитательный результат допускается только на основе учета и использования возможностей.

Положение третье

Среда игрой своих стихий способствует образу жизни детей, вынуждая их следовать коридором возможностей, прокладываемым способами бытия. Созерцание, созидание выявляют одни возможности, сопротивление, соперничество – другие и т.д. Будучи динамическим элементом среды (в отличие от статических ниш), стихии способны захватить, увлечь, пометить ребенка (помимо его воли) и сформировать в нем установку определенным способом реагировать на предложения среды, определенным образом мыслить, чувствовать и действовать, вести определенный образ жизни.

Стихии управляют выбором возможностей, но иногда лишают ребенка способности принимать самостоятельное решение, «санкционируя» один какой-либо способ связи со средой. Различные стихии вызывают к жизни и утверждают различные способы взаимодействия со средой и актуализируют различные ее возможности. Следовательно, изучая, проектируя и продуцируя стихии, управляющие поведением детей в среде, можно с большей долей определенности судить о личности, проектировать ее развитие и продуцировать воспитательный результат.

Положение четвертое

Среда становится средством воспитания при надлежащих значениях ее параметров, коими являются ниши и стихии. Единицами значений ниш являются дефиниции терминологического ряда «о», как обогащающего, объединяющего, ограждающего средства и пр. Единицами значений стихий являются дефиниции терминологического ряда «по»: стихии побуждают... порождают... помогают... поддерживают... и пр.

Значения среды, которые формируются под влиянием стихий в результате оценивания возможностей ниш, являются тем «оселком» в механизме превращения среды в воспитательное средство и пространство, на котором держится вся технология средового подхода.

Положительный результат возможен в двух случаях: при положительных интенциях позитивных возможностей и при отрицательных интенциях негативных возможностей ниш (о чем свидетельствует практика воспитания «от противного» (на примере неприятия лжи и т.д.).

Отрицательный результат возможен также в двух случаях: при отрицательных значениях позитивных и положительных значениях негативных возможностей среды.

Значения среды зависят от положения дел в ней, связанных с характеристиками ее параметров (наличия ниш с таящимися в них возможностями и стихий с присущими им направленностью, фронтом распространения, силой влияния, продолжительностью действия).

Если возможности, как носители значений, определяют их объективное содержание, то субъективная сторона значений в большой степени зависит от состава стихий, затевающих игру в нишах.

За изменениями в составе стихий следует переоценка возможностей самих ниш. Одни из них утрачивают смысловые значения, другие приобретают. Таким образом, генезис значений среды зависит от изменения характеристик ее основных управляющих параметров.

Положение пятое

Образование среды с надлежащими значениями ее ниш суть производное средообразовательных действий субъекта управления.

Управление действием обуславливает поведение меченых – посредников и творцов среды. Но чтобы пожинать плоды, нужно рассчитывать свои шаги. Нужно знать, что содержание действий (оформление, оборудование, обговаривание...) «работает» на трофику и ниши; способы осуществления действий (соучастие, сотрудничество, соперничество...) работают на стихии, и форма выражения действий (в сочетании с первыми) активизирует меченых.

Только средообразовательные действия (порождающие, упреждающие, поддерживающие или разрушающие те или иные ниши, трофику, стихии) в состоянии продуцировать надлежащие значения жизненной

среды, необходимые для того, чтобы подчинить ее влияние воспитательным целям и тем самым обратить среду в воспитательное средство.

Для этого нужно знать причинно-следственные связи, существующие между действиями и производимым ими результатом в виде ниш, стихий, значений, а также уметь подчинять общие и частные действия средообразовательным стратегиям (*вос-*).

Изложенная семантика средового подхода не заменяет собой обсуждение технологических вопросов выводимого из нее знания, но проясняет основной смысл логических построений, разрабатываемой концепции.

В заключение еще раз подчеркнем, что данные пять положений своим происхождением обязаны не только языку «как первосвидетелю события», но и феноменологическим интенциям современного научного знания.

3.3

ПРАГМАТИКА СРЕДОВОГО ПОДХОДА

Важнейшей частью концепции является прагматика подхода, под которой понимается совокупность правил комбинирования его частей для реализации заложенного в нем воспитательного потенциала. Эти правила защищают от ошибок в использовании обширного инструментария средового подхода, поскольку они являются «слепоком» отдельных функциональных узлов», образующих архитектуру подхода (рис. 1).

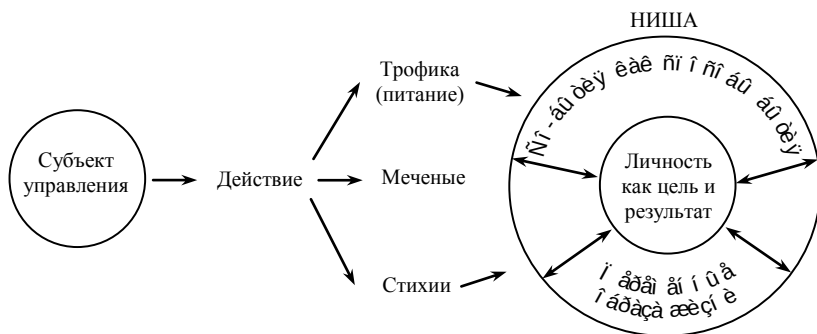


Рис. 1

93Охарактеризуем некоторые правила подхода.

Правило первое: способы должны соотноситься с целями и соответствовать друг другу. Если целью является тот или иной тип личности, то соответственно тому, что должны иметь и уметь дети, выбираются формы со-бытия (во избежание неадекватного результата).

В ходе исследования была обнаружена связь когнитивного компонента личности (иметь знания, полноценное интеллектуальное развитие и т. д.) с группой способов: *созерцание, сосредоточение, соотнесение, соизмерение, сопоставление, сомнение* и др. Установлено также, что аффективный компонент личности регулируется следующей группой способов: *соучастие, сопереживание, сочувствие, сострадание* и некоторыми другими. Вскрыто, что развитие поведенческо-волевого аспекта личности определяется следующей группой способов: *созидание, сотрудничество, содействие, сопротивление, соперничество* и пр.

Примером важности правила соответствия способов целям может служить следующая ситуация. Представим, что продуцируется тип интеллектуально самосовершенствующейся личности. Но вместо когнитивной группы способов (*соотнесения, соизмерения, сопоставления*) формируется образ жизни, стержнем которого является сопереживание, сочувствие, сострадание. Ничего плохого не произойдет, однако результат будет отличным от цели.

В воспитательной системе способы бытия как основные системоопределяющие связи, укорененные в образе жизни того или иного человеческого сообщества, служат гарантией развития определенного типа личности. Воспитательную систему мы определяем как упорядоченную вокруг целей совокупность связей субъектов и объектов со средой, обеспечивающих позитивный развивающий и формирующий эффект.

Воспитательная система традиционного типа, покоящаяся исключительно на согласии, сотрудничестве, сохранении традиций и соблюдении норм и правил общежития, может эволюционировать и превратиться в развивающуюся, динамическую систему инновационного типа, если переориентируется на совершенствование, пройдет этапы сомнения, сосуществования, сопротивления, согласования, созидания, состязания, соперничества и др.

Процесс развития системы выражается в том, что она от одного способа бытия или их групп переходит к другому способу или же их сочетанию.

Подведем итог сказанному. Способы осуществления целей (различные формы «со-») должны соответствовать содержанию целей. Если цели связаны с эмоциональным, интеллектуальным или волевым развитием ребенка, то соответственно должны «привлекаться» адекватные группы способов (табл. 1).

Таблица 1

Цели (аспект)	Способы
Эмоциональный	Сопереживание, сочувствие, сострадание
Интеллектуальный	Соотнесение, соизмерение, сопоставление, сомнение
Волевой	Сотрудничество, созидание, сопротивление, содействие
Динамический	Состязание, соревнование, соперничество
Статический	Соблюдение, сохранение, сосуществование

Правило второе: цели должны соотноситься со средствами и соответствовать друг другу. Тип личности соотносится с «вскормившей» его средой, поэтому цель должна соответствовать разрешающим возможностям «среды-средства», и наоборот. Существует связь между питательным потенциалом среды и результатами развития индивидуумов. Жилище, к примеру, предоставляет им возможность иметь кров; семья – душевную силу, питающую базовое доверие к жизни, делающую человека способным «противостоять крушению всех ценностей, идеологии и общественной морали, государству, религии и пр.» (2). Производство дает возможность иметь работу; рынок – свой бизнес; работа, и в особенности свое дело, позволяют иметь деньги. Последние, в свою очередь, – иметь ощущение свободы, независимости; закон – возможность пользоваться правами; сильная и справедливая власть обеспечивает гарантии личной безопасности, знание, по общему мнению, – силу, успех у публики, театр – «мистерию чувств», синематограф – «полтора, два часа сладостных сумерек», телевизионная ниша (в зависимости

от программ) – возможность иметь свежие новости со всего мира, музыка – слышать все многообразие интонаций этого мира, читать невидимое. Язык предоставляет исключительную возможность иметь доступ к закодированной в культуре информации и обладать кодом успешного вхождения в социум. Методика Ривина обеспечивает прочное усвоение текста. Различные виды единоборств – уверенность и силу; духовная музыка – возвышенное состояние души; любой вид искусства позволяет иметь поклонников; техническое моделирование – иметь технический кругозор; история – опыт ориентации в пространственно-временных соотношениях. Математика – опыт оперирования количественными величинами; геометрия – пространственное воображение; физика – иметь собственную позицию по отношению к дилемме: наука – религия; химия – иметь знание свойств различных веществ; биология – желание сохранить нашу планету и т. д.

Разнородная трофика функционально не заменяема, поскольку специфична и содержит возможности, присущие отдельно музыке, отдельно живописи, отдельно моде, речи и т. п. Ни один специфичный элемент трофики не может быть заменен иным, качественно разнородным (так же, как не могут быть заменены овощи фруктами, а растительная пища – мясной).

Питательный потенциал среды должен быть необходимым и достаточным для того, чтобы мог развиваться тот или иной тип личности. Понять это несложно. Чтобы развивался музыкальный слух, звуковая среда должна быть интонационно богатой, из которой можно было бы черпать необходимую для жизни энергию чувств и образов. Чтобы иметь знание иностранного языка, необходима соответствующая среда, делающая возможным каждодневное общение на языке. Этого достаточно, чтобы видеть причинную связь между средой-средством и результатом как осуществленной цели. Из этого следует, что цель не может быть выше возможностей среды, она должна им соответствовать.

Примерную связь между трофическим потенциалом среды и возможным результатом как осуществленной целью можно показать с помощью табл. 2.

Правило третье: способы и средства достижения целей должны соотноситься и соответствовать друг другу. То, что «питает» детей, то есть трофика среды, это не только ее ингредиенты, но и сам способ «питания», от которого зависит приятие одних «продуктов» и неприятие других, а стало быть, результат воспитания. Трофика ниш меняется вместе с изменением способов бытия, она одна при сопротивлении детей, другая – при согласии, третья – при сомнении и т. д.

Таблица 2

Полноценные в трофическом отношении ниши	Влияние	Результат (на уровне личности)
1. Жилище	Ограждает...	Имеет кров, защиту...
2. Семья	Одушевляет...	Имеет моральное здоровье.....
3. Телевизионный экран	Ознакамливает...	Имеет свежие новости со всего мира... ..
4. Природа	Оздоровливает...	Имеет хорошее самочувствие
5. Двор, территория, компания	Объединяет...	Имеет друзей, товарищей...
6. Духовная музыка	Облагораживает...	Имеет возвышенный строй души...
7. Математика как предмет	Обогащает...	Имеет опыт оперирования ко- личественными величинами...
8. История как наука	Обучает...	Имеет опыт ориентации и индентификации историче- ским прошлым...

Сам факт пребывания ребенка в среде с известным наблюдателю потенциалом мало говорит о том, что с необходимостью вынесет из этой среды индивидуум. Питательный потенциал содержит в себе, как коробка спичек, лишь условия реализации определенных целей, но не более того. Чтобы актуализировать потенциал и обратить возможности в действительность, т.е. превратить ингредиенты среды в трофику, необходимы надлежащий образ жизни.

Например, для реализации возможностей программной музыки недостаточно сосредоточение детей на звучании инструментов, нужно созерцать и создавать музыкальные образы (при прослушивании и исполнении). Чтобы открыть для себя и использовать возможности джазовой музыки, необходима иная форма связи – живое сотворчество и содействие слушателя исполнителю. Опять же без этого воспитательный потенциал джаза окажется не в полной мере реализованным.

Способы бытия, словно лучи прожектора, высвечивают в среде под определенным углом зрения то, на что они попадают, превращая «содержимое» ниш (потенциал) в трофику (табл. 3).

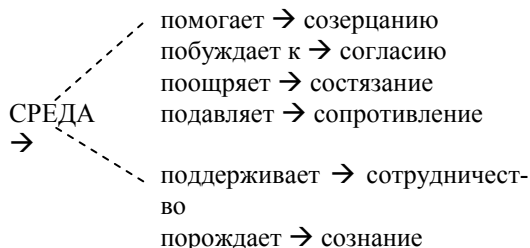
Таблица 3

Способ бытия	Трофический элемент
Созерцание	Трофика для глаз, слуха...
Соотнесение, соизмерение, сопоставление	Для ума...

Сопереживание	Для чувств...
Сохранение	Для памяти...
Соппротивление	Трофика для воли...

Правило четвертое: способы должны соотноситься со стихиями и соответствовать последним. Стихии посредствуют способам бытия, т.е. порождают, потребляют, позволяют, подавляют, покровительствуют, попустительствуют, поставляют, получают, повелевают, послабляют, повышают, понижают, потакают, понуждают, покоряют, поощряют, подчиняют, помогают, побуждают, поясняют и пр.

Влияние динамической составляющей на образ жизни коллектива и личности отражается в следующих речевых конструкциях:



То обстоятельство, что среда благодаря тем или иным стихиям способна актуализировать, продуцировать, пролонгировать, утверждать те или иные способы бытия, специфицирующие образ жизни коллектива и личности, имеет огромное значение для управления развитием воспитательной системы и личности ребенка.

Однозначна ли зависимость между определенными стихиями и способами бытия?

Нами был отмечен определенный ряд устойчивых причинных связей между стихиями и способами бытия, т.е. тем, чему они посредствуют. Выявленный ряд выглядит следующим образом:

<i>Стихия:</i>	<i>ведет к</i>
заинтересованности	→ сосредоточению
поиска	→ соотносению, соизмерению, сопоставлению
игры	→ соревнованию
противоборства	→ сопротивлению
воспроизводства знаний	→ сообщению

вопрошания	→ сомнению
доброжелательности	→ сотрудничеству, согласию
целительства, милосердия	→ состраданию
труда, творчества	→ созиданию

Вместе с тем стихии многофункциональны, возможно даже, что они неоднозначно привязаны к способам бытия. Пока у нас нет ясности по этому вопросу. Определенно лишь то, что влияние стихий вероятно. Наличие тех или иных из них в среде может повлиять на поведение ее обитателей, но не всегда и не на всех.

Правило пятое: стихии и ниши как параметры среды должны соотноситься и соответствовать друг другу. Трофические ниши – это параметр возможностей среды. Стихии это параметр вероятности того, что возможности будут актуализированы и реализованы.

При отсутствии надлежащих стихий реализация возможностей становится проблематичной, и наоборот, вероятность того, что возможности будут востребованы и использованы, возрастает при наличии соответствующих стихий.

Так, если возможности среды облагораживания внутреннего мира и обогащения художественных способностей не воспринимаются обитателями среды, то с привнесением в среду стихии творчества, изобретательности, фантазии и выдумки вероятность того, что первые будут оценены, востребованы и реализованы, значительно возрастает.

Таково действие стихий. Поэтому важно знать, какие в среду следует приносить стихии, а какие нет. Важно также трезво оценивать вероятность привнесения стихий в конкретную нишу.

Стихии возникают и «живут» в лоне и атмосфере тех или иных ниш: стихия спортивного азарта на стадионах, стихия коллективного бессознательного в бедлам коммунальной жизни, стихия служения общественным идеалам в политизированных кругах. Необычайно трудно, если не бессмысленно, искать, а тем более генерировать стихию бескорыстия и самопожертвования в пунктах обмена валюты, а уважения к личности в местах заключения, исправительных учреждениях.

Ниши, в свою очередь, возникают благодаря стихиям и поддерживаются ими. Стихия спроса и предложения на услуги ведет в рынок, стихия творчества – в искусство... Поэтому искать ту или иную стихию нужно в соответствующей нише, а осваивать и создавать последнюю при помощи соответствующих стихий.

Правило шестое: значения ниш должны соответствовать их возможностям, и наоборот. Мы уже писали, что значения среды – это рычаг в механизме обращения среды в воспитательное средство, на котором держится вся технология средового подхода в воспитании.

Понять поведение индивидуумов невозможно, если не знать значения, которые приписывают жизненной среде ее обитатели. Учителям хорошо знакомо явление, когда в благополучной с их точки зрения семье растут «неблагополучные» дети, когда в культурном центре подростки ведут себя бескультурно, когда музеи, выставочные залы менее значимы для молодых, нежели бессознательные тусовки, а ночные клубы предпочтительнее школьных клубов по интересам. Причина в осознаваемых и неосознаваемых значениях различных ниш в среде обитания детей и взрослых, которые оцениваются ими со знаком плюс или минус.

Для одних школа как воспитательная система – бездушный конвейер, а для других школьный конвейер – это воспитательная система. Для одних «хижина» – дворец, а для других «дворец» – ничтожное сооружение. Для кого-то светлый отчий кров – лишь постоянное место, а место временных сборищ – светлый кров. Для кого-то дом учителя – это святое место, а святое место – это лишь дом учителя. Для одних учеба – страдание, а для других страдание – это учеба. Учебный предмет – химера, а реальная химера – подлинное знание. Возможно, для кого-то семейная жизнь – это «не гавань», а «порт отправления» (куда?), родительские же наставления – лишь «потерянное время». Для одной части подростков ресторан – это «пристань загулявшего поэта», для другой – «зона повышенного риска», «золотой мираж», «ловушка для неискушенных».

Во всех этих случаях обнаруживается явное несоответствие между возможностями различных ниш среды и их значениями для детей и подростков. В результате воспитательный потенциал, таящийся, подчеркиваем, в каждой нише, остается нераскрытым, а отрицательный – реализованным.

Конечно, дворец трудно спутать с хижинкой, но это лишь полярности. Мир же по большей части состоит из полутонов и не проявленных значений, что и создает почву для ошибок, неверных образов, ложных заключений, неоправданных переживаний.

Чтобы продюсировать целью заданный воспитательный результат, нужно привести в соответствие значениям среды ее возможности и на оборот. Положительные значения должны соответствовать позитивным возможностям, отрицательные – негативным возможностям.

Правило седьмое: стихии должны соответствовать значениям среды. Не всякую нишу в среде обитания субъект управления может улучшить, изменить, расширить, обогатить. В подавляющей своей части не она, а мы в ее власти. Тем не менее у педагогов есть шанс педагогизировать влияния среды за счет привнесения в нее надлежащих стихий, придающих ей нужные значения.

Роль стихий в формировании значений хорошо известна. Возьмем стихию служения политическим идеалам, существующую в виде общест-

венного и партийного движений. Эта стихия придает гражданское значение всему, чего она касается (живописи, музыке, науке, спорту и пр.), утверждая образ жизни, основывающийся на соучастии в общественных акциях, содействии борьбе, сопротивлении чуждым влияниям, на созидании соответствующих ценностей.

Аналогичным образом влияет стихия целительства, связанная с активностью экстрасенсов, колдунов, знахарей, специалистов по восточной медицине и философии и пр. Эта стихия вносит космические, эзотерические, сакральные значения в широкий круг вещей и специфицирует образ жизни: сосредоточение (медитация), трансцендентное сообщение, соблюдение «космических законов», сохранение единства *инь* и *ян*, физического и духовного и т. д. Точно так же стихия торжества и празднества, вторгаясь в пространство школы, высвечивает эстетические значения имеющихся ниш: спортивный зал становится местом церемониала, лаборантская – витриной дел, а учебное занятие – воплощением учительского мастерства и артистизма. И тогда, вместо спортивного соревнования, сотрудничества на уроке и совершенствования учебных умений, актуальным окажется эстетическое созерцание, сопереживание, содействие учителю.

Если дети гонимы стихией самоутверждения любой ценой, то тусовка может принять негативные и даже криминальные значения, а если ими на классном собрании движет стихия искоренения недостатков, пороков, то актуальными будут моральные значения.

Итак, стихии способны придать различные значения нишам в среде, что делает стихии инструментом управления влияниями среды, а следовательно, одним из условий превращения в воспитательное средство.

Правило восьмое: действия, направленные на изменение значений среды, должны соответствовать ее возможностям.

Поскольку (как это было установлено ранее) значения среды производны от возможностей ниш и влияния стихий, то следует выделить два направления в продуцировании надлежащих значений, а стало быть, в продуцировании воспитательного результата.

Первый путь – это преобразование ниш, возможности которых указывают на их значения. Второй путь – это привнесение соответствующих стихий, «приписывающих» нишам возможности и определенные значения.

Первый путь может потребовать оформления кабинетов, озеленения рекреации, оснащение и облагораживание интерьера, обустройство двора усилиями не обязательно самих детей, чего вполне может быть достаточно для изменения отрицательных значений на положительные (этические, эстетические и пр.). Но, если в молодежной среде господствуют отрица-

тельные, деструктивные стихий, то этот путь может оказаться не эффективным.

Второй путь более надежен, ибо привнесение в среду отвечающих устремлениям школы стихий придает ей желательные значения. Примеров тому множество: когда бедная в трофическом отношении среда при определенных стихиях обрывает позитивными устойчивыми значениями, провоцирующими детей к созиданию, и оказывает положительное воспитательное воздействие на учащихся. Имеются редкие примеры и другого порядка, когда агрессивная, «безумная», неполноценная, нездоровая среда, опустошающая, обедняющая и огрубляющая нравы детей, используется в воспитании от противного. Такое становится возможным в результате привнесения и распространения надлежащих стихий, придающих негативным нишам отрицательные значения, которые вызывают к сопротивлению.

Но эти пути, обычно, переплетающиеся в действиях субъекта управления, в снятом виде содержатся в средообразовательных стратегиях, обслуживающих ряд штатных ситуаций.

Наши исследования показывают, что: 1) при утрате должных значений актуальна стратегия их восстановления путем привнесения соответствующих стихий; 2) при забвении или игнорировании необходимых значений оправдана стратегия их в о с т р е б о в а н и я , опять же через привнесение соответствующих стихий; 3) при недостатке каких-либо значений резонно полагаться на стратегию восполнения , в основе которой лежит практика обогащения среды необходимыми нишами и трофикой; 4) при грубых, элементарных значениях возможна стратегия восхождения от материальных к социальным и духовным значениям с помощью стихий; 5) при беспочвенности значений оправданной будет стратегия в о с п р о и з в о д с т в а должной трофики; 6) при избыточности или ложности значений приемлема стратегия в о с п р е п я т с т в о в а н и я их распространению или утверждению путем внесения соответствующих стихий или преобразования трофики; 7) при отсутствии возможности или необходимости влиять на среду единственно разумной стратегией будет в о з д е р ж а н и е от вмешательства в процесс образования значений.

Вышесказанное свидетельствует, что средообразовательные стратегии, направленные на продуцирование воспитательных значений среды, «привязаны» к различным ситуациям и что они связаны с практикой привнесения стихий и организацией ниш.

Субъекту управления надлежит соотносить конкретную ситуацию с типовой, и выбираемая им средообразовательная стратегия должна ей соответствовать.

Правило девятое: частные действия должны соотноситься с общими средообразовательными действиями и соответствовать им. Поскольку

средообразовательные стратегии зависят от так называемых общих действий: порождающих, упреждающих, поддерживающих и разрушающих ниши и стихии, то реализация последних через совокупность частных действий является, безусловно, важнейшей задачей субъекта управления.

Как уже известно, проблема номинации частных действий нами была рассмотрена в лингвистическом ключе. Для унификации действий был выбран глагольный ряд слов с префиксом *о-*. Теоретическое обоснование причин дано в начале данного раздела.

Нашу попытку предметно закрепить за конкретными стихиями и отдельно за трофикой (нишами) особые действия нельзя назвать безуспешной. Были получены обнадеживающие результаты в виде набора действий и производимых ими результатов. Вряд ли нужно подчеркивать практическую важность этого вопроса, ибо управлять процессом средообразования и воспитания можно, лишь располагая знанием причинно-следственных связей.

Нам известно, что «результат» – понятие сложное. Результатом может быть назван продукт действия и вытекающее из него следствие. Под результатом могут пониматься также и последствия следствия. Производимое нами деление результата действия на эти составные части помогает понять природу возникновения ниш и стихий, а также перемен в личности ребенка. Ниши с их характеристиками – это продукт, произведенный действием. Стихии – следствие реакции окружения на выполняемое действие и продукт. Последствием вышеназванного является тип личности как конечный результат действия.

Нами были выявлены связи между определенными действиями и производимым продуктом в виде тех или иных элементарных составляющих среды (табл. 4).

Любое действие опредмечивается, овеществляется в материальном или духовном продукте. Однако было бы ошибкой полагать, будто следствием любого действия должна быть реакция на производимый продукт. Люди могут оставаться равнодушными к персональной оценке.

Чтобы действие «возымело действие» и появилось какое-то движение, содержание и форма его должны касаться личности учащихся.

Т а б л и ц а 4

ПРОЦЕСС	РЕЗУЛЬТАТ
Действие	Произведенный продукт (потенциальная трофика)
Оценивание	Оценка, суждение
Опрашивание	Вопрос, спрос, запрос
Озадачивание	Задача, угроза, головоломка, загадка

Очерчивание	Контуры чего-либо
Обоснование	Доводы, аргументы
Ознакомление	Представление
Опробование	Опыт
Обязывание	Требования
Обобщение	Вывод, схема, резюме
Отрабатывание	Умения, навыки
Обменивание	Приобретение
Обыгрывание	Образ, модель
Объяснение	Понятие о чем-либо
Обследование	Заключение
Отслеживание	Суждение
Обеспечение	Наличность
Обсуждение	Решение
Обговаривание	Мнение

Известно, дети любят играть, но если появляющийся в результате обыгрывания образ не будет интересен, то вспыхнувшая игра затухнет, а стихия вымысла, фантазии, импровизации умрет. Если доводы и аргументы при обосновании окажутся не убедительными, то воздействия на учеников не будет.

Вместе с тем наше исследование показало, что при продуцировании стихий значение имеет способ осуществления действия. Понятие *способы бытия* (познания, деятельности и пр.) получило раскрытие в первом параграфе данной главы. Способы осуществления действия – это феномены, передаваемые глагольным рядом с префиксом *со-*, они тесно связаны с личностью других людей. Например, опрашивать учащихся можно по-разному: соучаствуя в их работе, содействуя, состязаясь, сопоставляя их ответы, сомневаясь в знаниях, способностях, сожалея о потраченном времени, сокрушая личность и т.д. Во всех этих случаях с высокой степенью вероятности возможно следствие в виде стихии признательности, азарта, желания понравиться, улучшить свои показатели или волны неприятия, протеста школьников.

Важно поэтому обращать внимание на способы выполнения действия. Чтобы вызвать у детей, к примеру, стихию заинтересованности или направленного внимания учителю, при объяснении материала следует соотносить, соизмерять информацию, сопоставлять, но главное – соучаствовать в совместном действии.

Чтобы вызвать к жизни нужную стихию, например при обсуждении какого-либо вопроса, педагогу надлежит определиться в способе выполнения действия. Будет ли он соглашаться с детьми, соперничать или сохранять

позиции нейтралитета и равновесия. То же самое при озадачивании кого-либо. В зависимости от решаемой задачи управленец может просто сообщать задание, а может и «соизволить».

Таким образом, не только предметное содержание действий, но и способы их осуществления влияют на результат. Знание каузальных связей хотя бы вероятностного порядка между множеством конкретных действий и производимым им результатом в виде ниш, стихий и трофики позволяют находить адекватные ситуации техническое решение.

Теперь, чтобы породить, упредить, поддержать или разрушить ту или иную стихию и трофику (нишу), субъекту управления нужно воспользоваться необходимой группой действий и реализовать соответствующие способы.

Правило десятое: действия субъекта управления должны соответствовать потребностям и ожиданиям меченых как проводников (посредников) и исполнителей общего замысла.

Не подлежит сомнению: субъекту управления, кем бы он ни был, успешно действовать не позволяет противодействие или бездействие меченых в среде. Результативным и комфортным управление становится тогда, когда в проект включены меченые, предрасположенные, склонные к выполнению тех или иных действий.

Проблема управления мечеными – это проблема резонансного воздействия субъектов управления на активные точки в среде. Чтобы меченые смогли раскрыть богатство своих форм и осуществить преобразования в среде, субъекту управления необходимо предоставить им соответствующие возможности.

Чтобы оформить школу, озеленить, обустроить, оснастить кабинеты, обучить педагогов, директору, администрации нужны помощники из числа меченых специалистов в данных вопросах, предрасположенных к соответствующей работе. Предоставляя меченым, как носителям тех или иных стихий и трофики, возможность обсуждать, оспаривать, определять, оформлять, озеленять, обустраивать, обучать, оценивать свойственными для них способами что-либо, можно реализовать планы преобразования среды.

Проблема состоит, с одной стороны, в распознавании меченых, понимании того, что им нужно, а с другой – в предоставлении возможностей и условий удовлетворения их потребностей.

Меченые теми или иными стихиями и трофикой являются либо их персональными носителями, способными захватывать, увлекать, волновать, распространять, сеять, воспроизводить то, что их произвело, пометило. Но они могут быть и ни на что не способной жертвой, деморализованной, раздавленной, потрясенной, искалеченной физически и морально. Меченые также могут быть пленниками ниш и стихий, угнетенными, уд-

рученными, привязанными к чему-то, обремененными, гонимыми, томимыми желанием освободиться из-под власти стихий и ига ниш. По этой причине индивидуумы могут быть мечены разным отношением к школе, к своей профессии, к другим людям, к различным явлениям действительности.

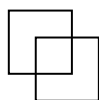
Индивидуумов, меченных отношением к школе, можно подразделять (грубо) на соучастников (в основном это учащиеся), сотрудников (учителя, воспитатели, технический персонал), союзников (преимущественно родители), соперников (главным образом члены администрации и педагогические коллективы конкурирующих школ).

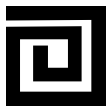
Действия управленца должны соответствовать позиции занимаемой той или иной группой меченых. В сотрудничестве нуждаются сотрудники школы, в содействии – ее союзники, в соперничестве – ее соперники, в соучастии – участники процесса и т. д.

Не трудно понять, что нужно профессиональным группам меченых: литераторам, историкам, химикам, физикам, строителям, техникам, хореографам, музыкантам, организаторам, ученым и пр. Труднее понять потребности индивидуумов, меченных отношением ко множеству вещей, к событиям текущей жизни.

Итак, в данной главе получили освещение основные теоретические положения средового подхода. Были охарактеризованы: понятийный аппарат подхода; семантика подхода в виде совокупности теоретических положений, раскрывающих значение его составляющих элементов в контексте идеи изучения, проектирования по среде и продуцирования с помощью среды типа личности; прагматика подхода как функциональная система, представленная совокупностью правил комбинирования его частей для реализации заложенного в подходе воспитательного потенциала.

Полученное теоретическое знание открывает перспективу использования существующих зависимостей в очерченном понятиями реальном пространстве для превращения диагностических, проектировочных и собственно воспитательных возможностей в факт педагогической действительности. Следующим шагом в разработке данной темы будет исследование средового подхода как технологии опосредованного через среду управления процессом формирования и развития личности ребенка.





Глава 4

ТЕХНОЛОГИЯ СРЕДОВОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАНИИ

Разработанные понятийный аппарат, семантика и прагматика средового подхода позволяют представить его как технологию опосредованного через среду управления процессом формирования и развития личности ребенка. В этом качестве он являет собой следующие друг за другом и взаимодействующие между собой средовую диагностику, средовое проектирование и средовое продуцирование воспитательного результата. Каждая составляющая его часть представлена специфическим набором логических ходов и технических действий со средой.

4.1

СРЕДОВАЯ ДИАГНОСТИКА

Термин *средовая диагностика* – не новый. В двадцатые годы он использовался представителями так называемой педагогики среды (Бернштейн и др.). Суть средовой диагностики в оценивании среды и распознавании по среде типа ее обитателя для последующего прогнозирования, проектирования и продуцирования воспитательного результата. Данная диагностика базируется на допустимой «системной методологией» возможности суждения по целому о ее части и, будучи частью педагогической диагностики вообще, не может претендовать на универсальность.

Традиционно средовая диагностика начиналась с изучения среды. Выбор диагностических методик определялся взглядами исследователей на среду и зависел от их квалификации и ориентации (на ту или иную научную дисциплину). Академические работники использовали сложные социологические или социально-психологические техники, как, например, Бернштейн, Гельмонт и др. Практические работники использовали наблюдения, беседы, анализ творческих работ и т.д. Обычно среду рассматривали в качестве фактора или условия воспитания, благоприятного или неблагоприятного. В расчет принимались художественно-эстетические, санитарно-гигиенические, эргономические, экономические, идеологические, политические, морально-этические и прочие характеристики ее составляющих. Результаты же представлялись в форме кривых и индексов, но чаще всего с помощью картограмм. Среда как бы проецировалась на плоскость и зонировалась на места, участки, области, территории, пространства с соответствующим положительным или отрицательным значе-

нием. Такие карты еще в восьмидесятые годы составлялись пионерами-юнонгами, юными друзьями милиции, педагогами и администрацией школ.

Средовая диагностика заканчивалась диагностикой типа личности, но так мыслилось в теории. На практике принцип определения субъекта по среде не был реализован, по крайней мере в удовлетворительном плане. Педологи 20–30-х годов сбивались на путь определения по среде индивидуальных черт и способностей ребенка, что подрывало доверие к возможностям средовой диагностики вообще и в целом к педагогике среды. Следствия недоверия драматичны, они известны и поучительны.

Средовая диагностика как направление исследовательского поиска в разрабатываемом подходе может быть охарактеризована: 1) показателями параметров среды, по которым можно производить ее оценивание и судить об актуальном типологическом развитии личности ребенка; 2) методами сбора информации; 3) процедурами и порядком диагностирования.

Рассмотрим каждый из названных аспектов.

В соответствии с охарактеризованными в предыдущем параграфе зависимостями для диагностики актуального развития личностного типа обитателя той или иной среды существенными показателями являются следующие:

1. По параметру возможностей удовлетворения желаний индивидуумов иметь или уметь нечто, основным показателем стали ниши с необходимой и достаточной трофикой. Диагностическим критерием необходимой трофики принято соответствие последней потребностям детей и взрослых.

Потребность в качестве и разнообразии трофики является, пожалуй, ведущей потребностью, удовлетворение которой обеспечивает качество жизни. Критерием достаточности стали количественные величины: число, мера, объем и пр.

2. По параметру вероятности «приятия» трофики, а следовательно, и реализации возможностей среды за существенный показатель была принята тенденция к господству и доминированию определенных стихий.

Критерием оценки доминирования или тенденций к доминированию тех или иных стихий стали сила влияния (растущая, сохраняющаяся или убывающая), фронт распространения, устойчивость.

Индикаторами являются метки, оставляемые стихиями в предметном мире, или реакции меченых. Например, состояние интерьера: целые и поломанные стулья, чистые или изрезанные столы, исписанные или выскобленные стены, грязный или сверкающий чистотой пол, ухоженные или изуродованные цветы на подоконниках, – все это индикаторы господствующих в среде стихий. Реакции меченых, выражающиеся в позах, жес-

тах, выражениях лиц, стиле обращения, манере поведения, в характере деятельности, в высказываниях, – также проявления действия стихий.

Таким образом, показателями параметров среды, по которым производилось оценивание и экстраполяция оценок на личность, были характеристики ниш и стихий.

Что же собой представляли используемые нами методы диагностики? Мы исходили из того, что методы должны быть валидными, надежными и портативными исследовательскими техниками. Выбор исследовательских методик зависел не только от объекта диагностики (трофических ниш и стихий), но также от вида диагностирования. Нами было принято деление диагностики на нормативную и релятивную (относительную), общую и дифференциальную, строгую и нестрогую.

Общая диагностика ориентирована на исследование целостной личности, тогда как дифференциальная – конкретных и частных ее проявлений (характеристик). Так, нередко требуется оценить способность школьников логически мыслить или же запоминать и т.д.

Чем отличается нормативная от релятивной диагностики? Процедуры нормативной диагностики подчиняются задаче нахождения соответствия или отклонения результата от принятой за эталон модели, нормы. Нормативная диагностика исходит из содержания воспитательной цели и приходит к целевой интерпретации результата. Релятивная же диагностика не имеет абсолютных критериев оценки результата. Поэтому ее выводы могут быть только относительными, основанными на сопоставлении меняющихся данных. Так, степень соответствия результата воспитательной цели, выраженная записью «иметь друзей», «иметь уважение», «авторитет», может быть определена только на основе сравнения прошлого с настоящим по критерию «больше-меньше» и т.д.

В чем отличие строгой от нестрогой диагностики? Нестрогая диагностика является самой обычной разновидностью диагностики вообще – это «диагностика на глазок». Многие учителя считают себя неплохими диагностами, что подтверждается их практикой. Существенно то, что они «прибегают» к нестрогой диагностике чаще, чем к какой-либо иной.

«Специально не изучаю ребенка через среду его обитания, но учить, фиксирую, вероятно, подсознательно, в классе, на перемене, когда бываю в выставочном зале, на природе, при посещении квартиры. По интерьеру комнат, царящему порядку много можно узнать о личности их владельцев. Пребывание ребенка в театре или наличие пятерок в классе еще не критерий оценки личности. Тот, кто посещает театр, после школы может не поздороваться. Чтобы понять это, не нужны никакие исследования» (Г.В. Захарян, СШ №2, г. Кустанай).

«Дети – народ открытый, долго находиться в чужой среде и притворяться там не могут. Каждый что-то ищет. Но все же, если он в плохой ком-

пании, значит, его там что-то интересует. А по его интересам, по средовому окружению можно судить тогда и о нем самом. Изучать детей мы начинаем со среды. Где проживает? Кто родители, друзья, круг интересов? Среда – это базис, закладывающийся с детства, все остальное, выражаясь старомодно, – надстройка. Человек может выламываться из этой среды, но печать ее будет нести и изжить ее из себя не сможет. За девять лет работы в школе я ни разу не ошиблась в диагнозе» (И.А. Ведеркина, СШ №17, г. Кустанай).

Нестрогая диагностика производится без специальной предварительной работы и обычно делается «на скорую руку», «между прочим» и нередко «между дел». Она опирается на обыденное сознание, здравый смысл, житейский опыт и интуицию диагноста. Иллюстрацией этому может служить следующее высказывание: «Детей своей школы я вижу в торговых палатках за арбузами, нетрезвыми в парке, в театре на премьере, в видеосалоне, в местах самых неожиданных. Не считаю, что это криминально. Ну существует интерес в этом возрасте, но насколько он устойчив? Судить о детях проще, когда знаешь район их проживания. Дети центра другие, чем все. Из числа интеллигенции, они учатся в элитарных специализированных школах. Их родители работают в университете, политехе и т.д. Подальше от центра живет торговля. Их дети уже иные. А у нас в Болотове живет рабочий класс. Этот район исторически обживался ссыльным уголовным элементом. Поэтому в школе учатся «дети Агдама». Хотя и есть одна урановая фирма, осуществляющая прямые поставки за границу и одевающая своих рабочих и их детей из одного тайландского Дома. Они даже выгуливают собак одной и той же породы. Но в основном они такие же, как и все. Не знаю только одного – откуда в нашей такой среде берутся «тургеневские девочки», зато знаю, что потом они становятся самыми сварливыми женами» (А.И. Филимонова, СШ №115, г. Пермь).

Практически важно ответить на вопрос: какими техниками можно пользоваться в повседневной диагностической практике?

Опыт показал, что эффективными могут быть, помимо картографирования, наблюдение в технике «фисеточного зрения», «метод встречаемости», экспертной оценки, зондирования реакции меченых и сканирования меток, цветометод «Мое видение школы», опросник «Среда–метафора», мониторинг, анализ сочинений типа «Моя жизнь среди...» и пр.

Остановимся на характеристике некоторых из них. Самым распространенным методом является *метод встречаемости* (заимствован у экологов). Популярность ниши определяется ее посещаемостью и длительностью пребывания в ней воспитанников. Этот метод не требует усилий, он прост и естествен, как прогулка по вечерней улице. «По тому, где чаще всего видим детей, мы судим о них, «уличные дети», «до-

машние дети», то есть «социально-адаптированные или неадаптированные»» (И.А. Ведеркина, СШ №17, г. Кустанай).

При этом методе знания о возможностях и стихиях, господствующих в конкретных нишах, даются не сразу. Информация о них накапливается постепенно в процессе общения с людьми, знакомства с литературой, «контактирования» с масс-медиа, в ходе личного наблюдения.

Действия по определению питательного потенциала среды и стихий внешне ничем не примечательны. Это самопроизвольная внутренняя работа органов чувств, управляемых сознанием, проявляющаяся в актах вглядывания, вчитывания, считывания информации, слушания, рассматривания реальности, ощупывания живой действительности, вслушивания, вчувствования в нее и т.д.

Оценивание трофических элементов среды и господствующих стихий зависит от общей культуры исследователя. Чем выше культурный уровень, тем расчлененней и сложнее окажется знание. Немаловажное значение имеет свободное владение перечнем стихий и трофической типологией. Это облегчает процесс идентификации составляющих среды и делает возможным ее матричное обследование.

Разумеется, выводы такой диагностики не могут быть математически аргументированными и строго обоснованными. Но этот минус компенсируется общедоступностью метода и его естественностью. К нему не надо прибегать от случая к случаю и использовать какие-то особые приемы. Это естественный путь постижения среды с проекцией данных на личность. Наш опыт показывает, что требуется соблюдение трех непременных условий: субъект диагностики должен не просто пребывать в среде, но «вращаться» в ней, осваивать ее, обладать как бы фасеточным зрением и постоянно анализировать им увиденное и услышанное.

Дополнением к методу встречаемости служит *мониторинг* —система долгосрочных наблюдений за изменениями в среде, отличающаяся от метода встречаемости тем, что изучение объекта ведется целенаправленно. Фиксация может быть внешней (протокольные записи) и внутренней (память). Элементарным примером мониторинга можно считать отслеживание процесса посещаемости кружка, осуществляемое ее руководителем.

«Ходят на занятия все, кто хочет, даже закончившие школу. Зачастую кружковцы приводят с собой младших братьев и сестер, своих друзей, которые не учатся в школе. Мы им так много рассказываем, они все хотят увидеть своими глазами. Состав кружка постоянно обновляется. Старшеклассники уходят, им на смену приходят те, кто, открыв в себе способности к рисованию или актерскому искусству, начинают заниматься в художественной школе или театральной студии. Изменение состава кружка свидетельствует о процессе искания, познания, откры-

тия себя детьми» (стихия поиска) (И.А. Русалева, СШ №8, г. Кустанай, литературно-драматический кружок «Романтик»).

Метод зондирования реакций – еще один метод, который можно отнести к методам нестрогой, приблизительной диагностики. Описание этого метода, как и метода экспертной оценки, основывающегося на свободных суждениях специалистов, можно найти в психолого-педагогической литературе. К нему обращались педологи и педагоги среды начала XX столетия. Суть зондирования проста. Вносятся в среду какие-либо элементы или стихии, временно меняется место пребывания детей. Реакция меченых на смену (изменение) среды говорит о ее значимости и частично – о значении, что служит основой для предположительных выводов и заключений, касающихся личности ребенка.

Другим авторским методом, позволяющим оценить трофику среды, является *цветометод*. Суть метода сводится к предложению отобразить цветом (красками) свое видение ниши (школы, микрорайона, семьи и пр.) и прокомментировать «рисунок». Может быть получена разнообразная информация. Например: «На втором этаже у нас буфет – он красненький. Все остальное серое, потому что там малыши. Этот зал к нам никакого отношения не имеет, вообще никакого, там первый класс. Там что-то такое... непонятное. Они по пояс, чтобы дойти до буфета, знаете как приходится... вот так руками берешь и раздвигаешь... Они прямо кишат» (9 класс, СШ №4, г. Кустанай). Работы детей, окрашенные в цвета, расположенные в длинно-волновом диапазоне светового спектра (яркие, теплые) вместе с плавными, аккуратными линиями, обычно указывают на положительно воспринимаемую трофику. Цвета «короткого спектра», холодные тона, небрежность рисунка, рваные, резкие линии свидетельствуют о противоположной тенденции. Серые, нейтральные, ненасыщенные тона преимущественно говорят о равнодушии; объекты, не включенные в рисунок, забытые детьми, – доказательство полной к ним индифферентности.

Диагностическая трудность при использовании такого метода состоит в (граничащей с произвольностью) неоднозначности истолкования полученных данных. Строгая диагностика, использующая математический аппарат для обработки данных, применяется тогда, когда необходимо получить «неопровержимо достоверную» информацию, важную для объективного заключения. Она незаменима в сложных ситуациях, требующих аргументированного доказательства диагностической оценки.

Наиболее известным, широко используемым в литературе методом является *анкетирование*. Содержание анкет зависит от целей, преследуемых диагностом. Могут быть использованы различные вопросы типа: Чем Вас привлекает клуб? Ценимые Вами телепередачи? В обществе каких вымышленных или реальных персонажей Вы были бы не прочь ока-

заться вместе? (перечисление: кинозвезда, политический деятель, предприниматель, журналист и пр.). Вопросники могут быть, как обычно, открытыми и закрытыми.

Примером закрытого вопросника может служить фрагмент авторской анкеты «Среда-метафора», предлагающей выбрать «ответ-характеристику» той или иной ниши (табл. 5).

Т а б л и ц а 5

Ответ-характеристика	Ниша						
	Отчий дом	Школа	Тусовка в центре	Ресторан	Рынок	Улица	Клуб
Золотая клетка	+						
Ристалище						+	
Лазарет самолюбий							
Парус надежды		+					
Место утраченных иллюзий					+		
Лежбище сытых				+			
Ключ живительной силы		+					
Чертог радости и удовольствий			+				+
Фабрика грез	+						
Юдоль скорби, бранный мир		+					
Светлый кров	+						
Ярмарка тщеславия			+				
Конвейер лжи		+					
Приют спокойствия	+						

Вопросники также могут быть тематическими. Например, «Мир твоих интересов» или «Круг твоих друзей».

Результаты анкетирования могут быть выражены в процентах или представлены в виде диаграмм популярности ниш и значимости трофики (рис. 2, пример С.В.Глушко, СШ №3, г. Кустанай).

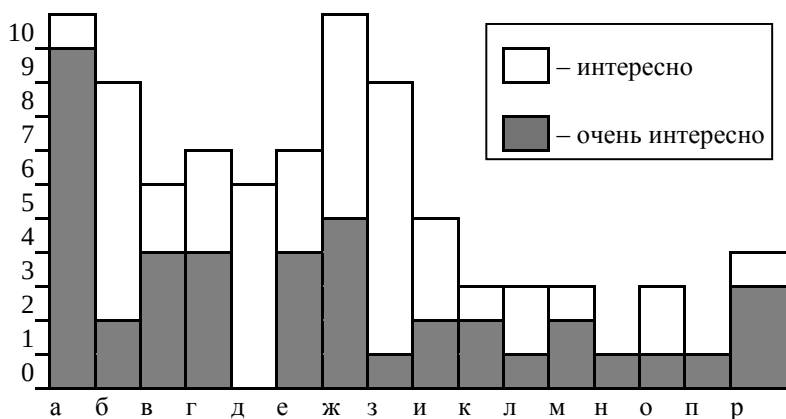


Рис. 2. Схема популярности ниш и значимости трофики:

а – учеба, *б* – школьные мероприятия, *в* – кружки, *г* – спорт, *д* – семья, *е* – чтение, *ж* – общение, *з* – телепередача, *и* – музыка, *к* – ИЗО, *л* – политика, *м* – любовь, *н* – театр, музей, *о* – деньги, *п* – мода, *р* – мир животных

Для определения характера влияния трофических ниш мы использовали семантический дифференциал (Ч. Осгуда), с успехом применявшийся в исследованиях М. Хейдметса и в нашей работе. В своей работе мы применяли также метод полярного шкалирования, который использовался для изучения способностей среды опосредовать развитие личности. По инструкции респондент должен был отметить точки на континууме ряда глаголов-антонимов, характеризующих влияния среды (см. рис. 3).

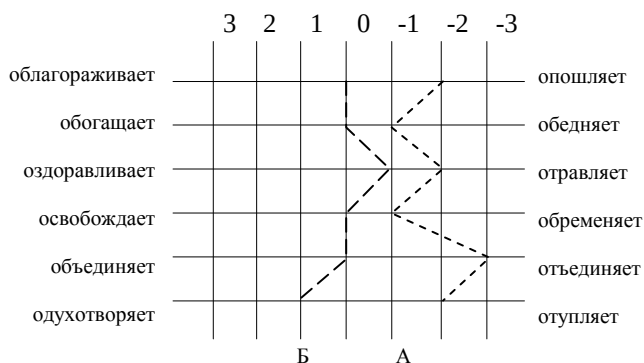


Рис. 3

Соединяя линии по вертикали, можно получить профиль влияний среды. Достоверность выводов обеспечивается репрезентативной выборкой. Повторное исследование дает динамику, характеризует сдвиг влияния среды.

Мы не ставим своей целью охарактеризовать весь арсенал измерительных техник, в числе которых метод изучения продуктов творчества ребят (сочинений, рисунков), метод эмоционально-символической аналогии (Лутошкина), социо- и референтометрия и пр. В тексте представлены лишь те, которые применялись нами и прошли успешную адаптацию на практике.

Средовая диагностика – это не только и не столько техника измерений, сколько практика исчислений (вычислений) и логика умозаключений, необходимых для оценивания личности по среде.

Как по данному находить искомое, по известному – неизвестное? Это основной вопрос средовой диагностики, ибо судить о личности приходится опосредованно, исключительно по характеристикам среды и (в определенной мере) образа жизни, обусловленного той же средой.

Важно придерживаться следующей логики. Чтобы оценить здоровье человека, необходим норматив здорового человека, чтобы оценить образованность ребенка, необходим стандарт образования, чтобы оценить тип личности, необходима для сравнения педагогическая модель типа, принимаемая за эталон, образец, идеал или цель деятельности.

Однако дело усложняется тем, что оценка личности дается по среде. Стало быть, необходимо предварительно располагать информацией о том, какой образ жизни (способы) и какую среду (средства) следует принять за норму, от которой можно отталкиваться при вынесении оценок. Важно было хотя бы иметь идею такой среды и образа жизни для сравнительной оценки и умозаключений, касающихся личности.

Поэтому, п е р в ы м нашим действием стало определение нормативной модели личности, образа жизни и среды обитания детей. Так, к примеру, идеальная модель личности выпускника СШ №17 г.Кустаная была составлена из набора следующих характеристик: выпускник должен иметь необходимый уровень самосознания, достаточный для того, чтобы сочетать чувство собственного достоинства с уважением к творящим историю и культуру людям; иметь необходимый опыт самовыражения в интеллектуальной, эмоциональной и поведенческо-волевой сферах, достаточный для того, чтобы выявить свои способности, склонности, интересы, притязания и сделать верный выбор жизненного пути; иметь необходимый опыт самосовершенствования, достаточный для того, чтобы добиться уважения и заслужить доверие людей.

Соответственно этой модели окружающая школу среда и формируемый ею образ жизни должны были облагораживать и обогащать де-

тей знаниями культуры. Дети должны соприкасаться с духовными, социальными и материальными ценностями: созерцать красоту городского ландшафта, достойную архитектуру, а не безобразные здания, лишенные художественной привлекательности, сопереживать, если не кариаидам и атлантам на фасадах зданий (это привилегия исторических центров), то хотя бы культурным барельефам, художественным деталям экстерьера и интерьера улиц и площадей; общаться с представителями духовной элиты, носителями культурных традиций.

Среда и обусловленный ею образ жизни должны объединять и обогащать детей опытом цивилизованного поведения таким образом, чтобы они совмещали занятия и частную жизнь в своих квартирах с полноценными формами коллективного досуга вне своих жилищ: сотрудничали с природой, содействовали озеленению, благоустройству своего двора, содержали в чистоте, сохраняли красоту прилегающих к дому и школе территорий, созидали новый быт, состязались, соревновались и соперничали в проявлении своих способностей и талантов, сопротивлялись социально-деструктивным явлениям и тенденциям (насилию, обману).

Среда и образ жизни должны очеловечивать человеческую природу, обучая детей «науке» самосовершенствования, искусству восхождения к высшим планам сознания. Дети должны сосредоточиваться на волевых аспектах самоисследования, саморазвития, самообразования, самовоспитания; соревноваться в умении преодолевать страх, боль, усталость, чувство неприязни, нежелание и т.д.; соотносить результаты работы над собой с успехами других и совершенствовать свою физическую природу, психические качества, умственные и художественные способности.

Таким образом, была получена оценочная матрица должных значений среды и образа жизни.

Вторым процедурным действием стало обследование реальной среды обитания детей и оценивание ее событийных и трофических возможностей. Основной вопрос, который решался на этом диагностическом этапе, – определение состава среды, который потенциально мог бы входить в интенциональную собственность индивидуумов. Это действие промежуточное, и на основании результатов невозможно сделать правильный вывод о личности, развивающейся в такой среде, так как неизвестной остается трофика.

При выполнении этого не самого сложного действия средовой диагностики мы придерживались следующего алгоритма. Вначале территориально «в уме» очертили среду, подлежащую изучению. При этом ориентировались на зону реальных систематических (ежедневных) контактов. Отмечалось не только то, что есть, но и то чего нет. Основанием для оценок служила полноценность (эстетических, эргономических и прочих)

характеристик среды и их соответствие нашим понятиям о качестве жизни.

Обратимся к примеру. В микрорайоне «Западный» и прилегающей к нему территории, составляющей среду обитания учащихся уже известной семнадцатой школы, нет ни площадей, ни парков, ни живописных улиц, ни достойной архитектуры, ни фонтанов, ни скверов, ни памятников старины. Дети лишены «каменной страницы» истории города, ее там попросту нет, если не считать обнесенного колючей проволокой мрачного тюремного каземата – сооружения конца XIX века. Это забытая окраина города. Здесь также нет ни театра, ни кинозала, ни Дворца (Дома) культуры, ни филармонии, ни спортивного комплекса, даже стадиона нет. Нет ни одного учебного заведения (кроме школы), ни дискотек, ни клубов молодежи.

Среду пребывания детей составляют крупнопанельные коробки, лишенные всякой художественной привлекательности, но тем не менее являющиеся жилищами в основном рабочих, мелких служащих, мелких коммерсантов и их семей, перебивающихся случайными заработками или ждущих полочки месяцами. Обставленные еще «в старые добрые времена» «прихожками», мягкими уголками и кухонными гарнитурами стены квартир разносят звуки работающих телевизоров с их новостями, телесериалами, преступлениями, криминальной хроникой, играми для взрослых и детей – все это вперемишку с репликами их владельцев и гневными монологами родителей, вспоминающих о воспитании за обеденным столом или же на пороге своего дома.

Местом встречи и полем активного движения являются дворы и проемы между г-образно поставленными домами (западный микрорайон в народе так и именуют районом «Г») с редкими деревьями, выщербленным асфальтом, истоптанными газонами, сломанными детскими городками, ребячьим визгом и шумной речью общающихся соседей.

Более спокойный мир представляет частный сектор с его приземистыми строениями, тишиной, скамеечками, деревянными заборами, хозяйственными заботами, постройками, огородами и живностью, а вместе с этим кучами золы, миазмами, лужами и грязью, формирующими, точнее, деформирующими облик узких улиц, переулков и тупиков.

Зоной риска и артерией жизни служат улицы с движущимся транспортом, посадками вдоль дорог, вносящими разнообразие, знаками дорожного движения, уличными фонарями, бездействующими в вечернее время, а также подчеркивающими геометрию района тротуарами, фигурками редких прохожих в полуденное время, стайками фланирующих ребят на закате дня и шевелящимися массами людей на остановках в предвечерних сумерках, а также пошлыми пивными бочками, грязными

автозаправками, платными стоянками для машин, красующимися ларьками, приметой времени, и магазинами.

Последние в сочетании с рыночком, гордостью КОСа, образуют то, что можно было бы назвать чревом района, где гнездится порок: «Не обманешь – не продашь», «Бери, не то тебя догонит каждый» и где складывается философия жизни: «Твоя судьба – в твоих руках».

Промышленную зону района представляют вольно разбросанные по его территории склады, производственные помещения и конторы АО «Ремдортехники», автобазы, горгаза, типографии и многих других, малообеспокоенных эстетикой труда и внешнего вида организаций. Звуковой ландшафт района определяет не только человеческая речь, простая и безыскусная (вместе с тем правильная), но и дорожный шум и гул идущих по автостраде большегрузов. Свое звучание в этой полифонии голосов имеет рынок и железная дорога, за которой простирается степь с лесопосадками – зеленый рай для детей, укромными местечками, котлованом «тарелочкой», облепленной по краям купальщиками, зноем и редкими пейзажами в духе Коро, а также безбрежным звездным казахстанским небом.

В микрорайоне настоящим пристанищем отверженных являются подвалы с обитающими в них бичами и заброшенные вагончики на «железке», прибежищем наркоманов – пустыри и жилые подъезды. Духовной лагуной района можно считать филиал городской библиотеки и школу, Божьим домом – молельный дом адвентистов седьмого дня с их особой дорогой веры, надежды и любви.

Такова картина изучаемой нами среды микрорайона, полученная без учета ее динамических параметров, управляющих способами бытия. Может показаться, что и этого достаточно, чтобы заключить: «среда неприемлема, ибо не соответствует модели» и на основании этого сделать вывод: «В этой среде не может развиваться означенный выше тип».

Однако, такое умозаключение было бы поспешным и, возможно, ошибочным, поскольку это описание среды лишь взгляд исследователя. Ясно только то, что потенциал среды небогат, а чем на самом деле является для детей данная среда, какие значения ей приписываются: положительные или отрицательные, и как взаимодействуют: с чем соглашаются и чему сопротивляются и т.д. – это пока оставалось скрытым от нас. Чтобы судить о личности обитателя данной среды, предстояло произвести еще одно действие. Сделать шаг в сторону определения динамических ее составляющих, на основании чего можно прийти к заключению о способах бытия и трофике обитателей среды.

Итак, третьим по счету действием стало определение бытующих значений среды и доминирующих переменных образа жизни детей микрорайона. Если предыдущее действие давало оценку возможности среды,

то данное действие должно было выявить их степень востребованности и вероятность того, что данные составляющие среды что-то значат для детей.

Поскольку доминирующие стихии – это индикатор определенного образа жизни сообщества, то по характеру, силе, фронту движения, постоянству стихий можно судить об основных и подчиненных способах бытия, и в итоге – о способах питания, а также трофике среды. По этой причине распознавание стихий нами рассматривалось как предварительное действие на пути познания.

Диагностическая процедура исчислений состояла в прикладывании способов бытия (по имеющейся матрице *со-*) к элементам среды. При определении конкретных *со-* мы руководствовались набором выявленных стихий.

Диагностическую трудность составляли два момента: это истолкование привносимых стихиями значений в среду и последствий данного факта. Эмпирически составленная нами таблица причинных связей между стихиями и способами бытия в какой-то мере помогла преодолеть неопределенность (см. гл. 3). Но тем не менее интерпретация значений стихий осталась творческим, имплицативным актом по типу «если...то...». Чтобы данное действие стало более понятным, продолжим знакомство с опытом его реализации в диагностической практике семнадцатой школы города Кустаная.

«Фасеточным зрением» было зарегистрировано такое обилие фактов вербального и невербального поведения жителей микрорайона, которое дает возможность для следующих умозаключений: в окружающей школу среде господствующее положение занимает стихия поиска средств к существованию. Людей пока еще не захлестнула стихия конкурентной борьбы за «место под солнцем», хотя пестрят объявления: «Ищу работу», «продам», «обменяю», «изготовлю, произведу»... В ходу психология: «Хочешь заработать – ищи не работу, а заработок!» На бирже труда очередь безработных. В городе стоят почти все заводы и фабрики. На рыночках, где предложение превышает спрос, ширится семейный бизнес: дети в рядах со взрослыми. Стихия игры и развлечений продолжает владеть сознанием подростков и детей, но она все более уступает стихии труда и помощи родителям по хозяйству, стихии заработка (дети толкуются на автозаправках, рынках, предлагают нехитрую снедь, печатную и прочую продукцию и пр.). Стихия творчества переродилась в стихию предприимчивости, изобретательности, трюкачества в сфере «деньги–товар–деньги». Ширится не только семейный, но и индивидуальный бизнес. Стихия познания устремилась к изнанке жизни (идет освоение секспродукции, продукции наркобизнеса, секретов жульничества и пр.). Имеет место стихия бессознательного (пьяные драки, скандалы и пр.), а также стихия свобод-

ной любви и адюльтера. Заметно усилилась стихия безразличия к этикету и общественной морали: неуважение старших, неопрятность, сквернословие. Проявляет себя стихия безысходности и покорности судьбе (просят подаяния, роются в отходах, безропотно давятся в автобусах и жмутся у обочин).

Конечно же, в условиях резкого социального деления на господ и то-варищей по несчастью имеют место и другие стихии, например престижного потребления, служения мельпомене, другим музам, увлечения элитными видами спорта, иностранными языками, компьютерной техникой и пр. Однако не они «делают погоду», не они властвуют в водовороте жизни подавляющего числа людей. Очевидно, что стихии актуализируют прежде всего социально-психологические, бытовые, экономические, коммерческие значения ниш, которые воспринимаются детьми как жизненное пространство, как «место, данное судьбой», «окраина города – окраина жизни», «мир повседневных забот», «личных драм» и «мелких радостей жизни», «мир искушений и приключений», способный обеспечить и отобрать, ограбить, объединить с другими и отделить от культуры, обезличить и ожесточить, ограничить притязания и оправдать любое поведение, открыть значение денег, роль силы, обучить науке выживания. Было бы вероятнее предполагать, что основу жизни детей «по ту сторону декорума» составляют: сотрудничество со всем, что сулит доход и выгоду; соперничество со сверстниками в достижении и признании успеха (рыночки, бензоколонки и т.д.); сопереживание и содействие в ведении хозяйства (и поддержании чистоты в квартирах) экономически бедствующим родителям; созерцание телевизионных и видеотечных образцов и стандартов жизни, а также реальных сцен рыночной торговли и взаимодействия людей в условиях социальной ономии (безнормность); сопереживание воплощенной в лицах психологии и философии успеха и приспособления любой ценой; созидание и соотнесение своего быта с жизнью состоятельных слоев общества, сопереживание их пространственной близости (дорогостоящие иномарки, коттеджи).

Ввиду невостребованности эстетических значений можно полагать, все же на долю заинтересованных лиц выпадает: созерцание неприглядной и незатейливой архитектуры домов, очертаний типографии, прерванных контуров многоэтажек, пустырей и прозаичной жизни населения во дворах и вдоль улиц; сопереживание визуальным и звуковым эффектам неопределенных перцептивных факторов: туман, дождь, закат, восход, пыль, шум, свист, перестук и пр.

Вероятно, дети сопоставляют свою окраину с центром города; активно общаются с природой и себе подобными; организуются в группы, стаи, компании; соревнуются в силе и ловкости, знании ненормативной лексики; сохраняют интерес к приключениям, тайнам, играм и

познанию того, как устроен взрослый мир. Можно допустить, что они сопротивляются миру насилия, обращенному к ним, но сосуществуют с ним и даже создают его, направляя свою агрессию на других.

Что же из этого следует? Дети, гонимые теми или иными стихиями, приспосабливаются к принятому образу жизни (способам бытия) и через это к среде, где и находят свою трофику.

После того, как нам стали известны средовые возможности, определены стихии, значения среды и умозрительно выведены способы бытия, предстояло выполнить четвертое действие: определить трофику среды для того, чтобы потом вынести суждение о типе ее обитателя. Говоря иначе, нужно понять, что будет иметь и уметь ребенок как субъект обладания, «питающийся» данной трофикой.

Нам следовало представить последствия, которые сулят субъекту обладания трофические ниши (как положительные, так и отрицательные), другими словами, угадать (предположить) круг возможностей, превращаемых детьми в действительность.

Действия, направленные на определение трофики, сегодня является самым уязвимым звеном в диагностической цепи, ибо связаны с неподдающейся формализации интерпретацией данных, допускающих различные толкования. Если сложно, к примеру, определить все значения обычного мяча, его можно использовать как метательное или спасательное средство и в результате этого иметь одно или другое следствие, то как же сложно определить трофические возможности среды, реализуемые ее обитателями, для того чтобы определить их личностный тип.

В вычисления и расчеты может вкратиться ошибка, и тогда выводимое знание окажется неистинным. Условием, ограждающим от ошибки, может стать использование методов «экспертной оценки» и «независимых характеристик», хотя и они не дают полной гарантии достоверности знания. Тут требуется пронизательность и понимание того, что оценка личности по среде всегда останется предположительной. Для повышения надежности желательно привлечение иных измерительных средств и процедур, выходящих за рамки средовой диагностики.

Чтобы наглядно представить данное действие, обратимся к опыту его осуществления на примере той же семнадцатой школы. Моделируя последствия взаимодействия детей микрорайона с окружающей их средой в пределах исследуемого нами пространства, мы пришли к умозаключению: трофика детей по большей части – это физическая и социальная трофика невысокого качества: ее ингредиенты не дают, вероятно, основания детям считать себя частью культурно-исторического целого. Уровень самосознания не на столько высок, чтобы в нем сочеталось чувство собственного достоинства с уважением к людям, творящим его историю и культуру. Причина – в скудности питательных элементов среды обитания.

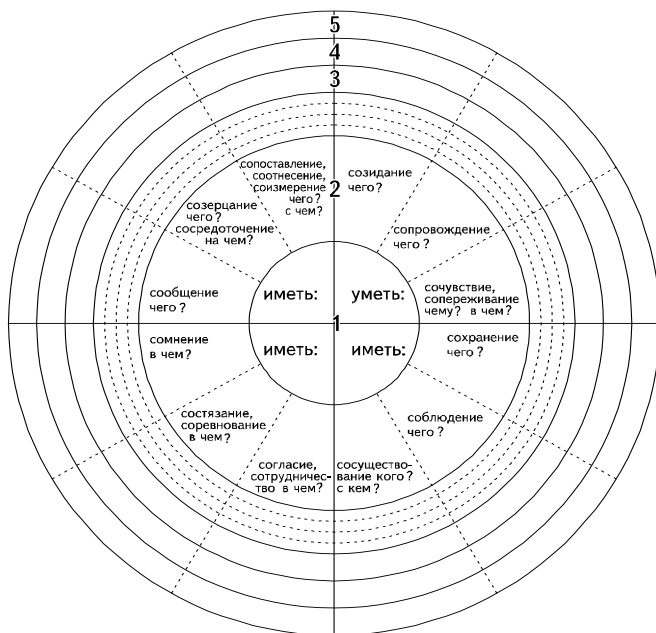
Больше возможностей предоставляет микрорайон в плане обретения ее юными обитателями опыта самовыражения. Однако есть все основания полагать, что этот опыт редко выходит за пределы поведенческо-волевой сферы. Область интеллекта ограничивается преимущественно сферой экономических интересов (не считая учебы) и содержания игр. Эмоционально-нравственная сфера представлена семейным очагом и приятельскими компаниями. Эмоционально-эстетический аспект самовыражения оказался суженым до пределов гардероба и исполнения песен под гитару.

Бедны трофические возможности среды и в плане удовлетворения позывов к социально-нравственному самосовершенствованию. Можно рассчитывать на уважение и доверие людей, главным образом приобретая умение жить экономно, расчетливо, материально «не хуже других», оправдывая ожидания подобных себе.

Такая трофика обитателей среды при сравнении явно расходилась с моделью. Среда оказывалась неспособной произвести воспитательный продукт в виде желаемого типа личности. И это потому, что она, хотя и обучает довольствоваться в жизни малым, радоваться природе и мелочам жизни, тем не менее больше обедняет, чем обогащает, обезличивает и опошляет детей, нежели облагораживает и очеловечивает.

На основании чего мы выводили суждение о личностном типе? Принимая во внимание трактовку личности как субъекта обладания и определяя личностный тип через набор того, что осредненный ребенок имеет и умеет, мы сделали вероятностное заключение, что юные обитатели нами изученной среды имеют прагматическую установку на заработок, на культивирование в себе деловых качеств, имеют примитивные познания и притязания в области эстетики окружающей среды и неразвитое чувство художественной формы; имеют «вкус» к природе и опыт реагирования на делинквентное поведение взрослых; имеют навыки ведения домашнего хозяйства и умеют делиться простыми радостями жизни. Сравнивая полученные данные с моделью личности, мы пришли к выводу о несоответствии результата воспитательной цели.

Для представления результатов диагностических процедур и упрощения операций по установлению диагноза (выведения заключений) использовалась авторская схема отображения среды и характера ее влияний, которая была апробирована на практике многими школами и оказалась полезной педагогам (рис. 4).



1 – цели; 2 – способы; 3 – стихии; 4 – трофика; 5 – управленческие действия.

Рис. 4. Схема отображения среды и характера ее влияний:

1 – цели; 2 – способы; 3 – стихии; 4 – трофика;
5 – управленческие действия

Такова в общих чертах технология средовой диагностики личностного типа.

В ы в о д ы

Итак, наши изыскания увенчались построением технологии изучения среды и с «помощью» среды типа личности.

Были определены: 1) показатели параметров среды, по которым можно производить ее оценивание и экстраполяцию оценок на личность; 2) методы сбора информации; 3) процедуры диагностирования. Последние включают: 1) определение эталонной модели личности, образа жизни и среды (данное условие противоречит релятивной диагностике); 2) обследование реальной среды и оценивание ее событийных и трофических возможностей; 3) определение бытующих значений среды и доминирующих переменных образа жизни детского сообщества (формы со-): определение трофики или «типа питания» обитателей среды и на этой основе – типа личности; 5) оценивание результата диагностики по модели личности.

Вышеприведенный опыт использования данной технологии в работе школы, а также опыт других учреждений и управления образования (128) демонстрируют широкие возможности применения средовой диагностики в педагогической практике.

4.2

СРЕДОВОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ

Средовое проектирование являет собой технологию проектирования среды и средообразовательного процесса, необходимого для реализации воспитательного замысла. Модель среды и средообразовательного процесса по сути есть проектное решение проблемы определения целей, способов, средств их осуществления и получения надлежащих результатов. Воспитывать по средствам не менее важно, чем жить по средствам.

Практика показывает, что средовое проектирование включает в себя четыре момента. *Первый* – прогнозирование разрешающих возможностей среды как области поиска управленческих решений. *Второй* – конструирование надлежащих значений ее ниш. *Третий* – моделирование средообразовательных стратегий, необходимых для того, чтобы придать нишам нужные значения. *Четвертый* – планирование мер, направленных на реализацию данных средообразовательных стратегий. Каждый из этих элементов в развернутом виде являет собой ряд действий.

«Разрешающие возможности среды» – емкое понятие, включающее в себя, как минимум, три значения: 1) возможности что-либо делать в среде; 2) со средой и 3) благодаря среде. Не каждая среда допускает изменения, необходимые для усиления ее потенциала, расширения спектра разрешающих возможностей. Не всякая среда позволяет делать с ней все, что угодно.

Модель разрешающих возможностей среды (РВС) – это функционально-прогностическая модель, основанная на знании ее потенциала.

Она необходима, чтобы черпать из нее достижимые цели, способы и средства получения воспитательного результата. Известно, в случае расхождения желаний с возможностями, цели остаются не реализованными.

Ввиду этого последние должны быть не только обоснованными, но и подкрепленными условиями.

В ходе исследования мы пришли к выводу: чтобы построить модель РВС, прежде всего нужно *ограничить* поле рассмотрения среды зоной предполагаемых контактов. Это первое *действие* на этапе прогнозирования разрешающих возможностей среды.

Дети вездесущи, поэтому ошибкой было бы ограничить поле рассмотрения зоной одних лишь позитивных контактов, которые могут быть спланированы и предложены взрослыми. Поскольку дети все же зависимы от нас, взрослых, занимающихся их воспитанием, то важнейшими составляющими такого поля все-таки мыслились зоны позитивных контактов, что вовсе не означает игнорирования всего жизненного пространства детей, свободных в своих предпочтениях и склонностях.

Очерчивание зоны предполагаемых контактов должно было осуществляться на основе данных средовой диагностики. Вместе с тем это действие должно было выявить и меру наших притязаний, стать показателем степени нашей заинтересованности в полноценном развитии учащихся.

Поле рассмотрения среды в разных случаях варьировалось. Оно могло быть более или менее масштабным, включающим пространство района, города, территорий области и более отдаленных мест, с которыми имеются какие-либо сношения. Но поле могло быть и узким, ограниченным стенами образовательного учреждения, пришкольным участком, школьным микрорайоном. Так, например, учитывая особенности микрорайона «Г» (характеристика его была дана в предыдущем параграфе), СШ № 17 города Кустаная очертила поле рассмотрения среды территорией школы, сферой семейных контактов (в основном квартиры) и отдельными культурными точками в пространстве города: Дворцом школьников, кукольным и драматическим театрами, рядом учебных заведений (университет, сельхозинститут и др.). Притязания педагогического коллектива Пермской СШ №115 оказались значительнее. В зону предполагаемых контактов вошли не только микрорайон школы, но культурные учреждения городского центра: Пермская картинная галерея, театр оперы и балета, некоторые высшие учебные заведения, ряд социальных институтов. Однако природный ареал Прикамья остался за пределами мыслимых контактов.

СШ № 38 Центрального района Нижнего Новгорода, помимо культурно-образовательного центра, частью которого, собственно, она является, в пространство РВС включает природные зоны Заволжья, отстоящие от города не на одну сотню километров, а также центры экологического движения Обнинска, Санкт-Петербурга и других городов, с которыми поддерживается связь.

Ранее было отмечено, что воспитательные возможности среды определяются ее способностью воздействовать на образ жизни и оказывать

влияние на личность. Поэтому следующим действием на пути прогнозирования РВС стало оценивание способности среды: а) меняться и в свою очередь; б) менять поведение детей. Напомним, что среда опосредует личность. Она способна *обогащать* и *обеднять*, *обнаруживать* и *отражать*, *обнажать* и *определять*, *обозначать* и *означивать*, *ознакомливать*, *обучать*, *отдавать*, *отбирать*, *открывать*, *отказывать*, *объединять* и *отделять*, *оценивать* и *обесценивать*, *обязывать* и *освобождать от обязательств*, *обвинять* и *оправдывать*, *осуждать*, *одобрять*, *осложнять*, *опрощать*, *опьянять* и *отрезвлять*, *окрылять* и *обременять*, *осквернять*, *очищать*, *облагораживать* и *опошлять*, *одушевлять* и *одухотворять*, *оказывать* и *отказывать*, *оздоравливать* и *отравлять*, *обезличивать*, *облегчать*, *отягощать*, *оберегать*, *обрекать*, *очаровывать*, *отвращать*, *огорчать*, *ободрять* и пр.

Среда способна также посредствовать образу жизни, т. е. *позволять*, *помогать*, *побуждать*, *порождать сотрудничество*, *соперничество*, *созерцание*, *сопереживание*... Выражаясь иначе, она способна быть средой созерцания, сопереживания, соперничества, сотрудничества и пр.

Разрешающие возможности конкретно очерченной среды могут быть разными: большими или ничтожно малыми. Так, РВС в зоне мыслимых контактов детей педагогическим коллективом муниципального образовательного комплекса №115 г. Перми были оценены в основном позитивно.

Благодаря существующему культурно-образовательному потенциалу школа была признана способной *обогащать* внутреннюю жизнь детей, *освещать* разум и *оснащать* инструментами познания мира. Благодаря наличию значительного числа культурных учреждений в центре города и в самом индустриальном районе Перми, среда была прогностически наделена способностью *одухотворять* детей, *облагораживать* их внутренний мир.

Пространство школьного микрорайона было признано способным *объединять* детей узами товарищества и дружбы. Благодаря стараниям медицинских учреждений, валеологически грамотных педагогов и родителей, радеющих о здоровье своих чад, среда также была признана способной *оздоравливать* детей и *ознакомливать* с искусством врачевания и ведения здорового образа жизни. (Несмотря на экологический вред, приносимый химическими производствами, отравляющими природу и людей.)

Но и это не все. «Проектировщики» сочли, что среда в бизнесцентрах, коммерческих структурах индустриального района способна также *обогащать* детей опытом современных экономических отношений и *обучать* науке менеджмента.

Важным действием на пути прогнозирования РВС стало отделение ее реальных возможностей от формальных. Известно, одни возможности сре-

ды доступны, другие же недоступны школьникам. Возможно, что какая-то ниша способна обогащать, облагораживать ребят. Но позволяет ли расстояние и принятые правила или позиция детей и руководства обратить имеющиеся возможности в действительность? Если нет, то стоит ли тогда принимать в расчет данный факт?

В своей проектной деятельности при отделении реальных от формальных возможностей мы исходим из факта наличия-отсутствия необходимых условий использования возможностей среды. К формальным возможностям мы относили те из них, доступ к которым закрыт или сложен, а к реальным, наоборот, открыт и относительно несложен.

Так, «проектная группа» учителей 115-й школы г. Перми посчитала определенные возможности очерченной выше среды формальными. К последним была отнесена возможность обогащать детей опытом экономических отношений. Причина в условиях, не допускающих сотрудничества с предпринимателями и совершенствования своих деловых умений на здоровой этико-правовой основе (педагоги школы мечены стихией неприятия практикуемых форм бизнеса).

Возможность облагородить художественный вкус детей была признана сложно реализуемой. Причины – труднодоступность сообщения с хранящими, воспроизводящими и создающими художественные ценности культурными учреждениями (отдаленность, незаинтересованность специалистов и др.), а также отсутствие надлежащих инвестиций в образование, пауперизация семей, вынужденных экономить на детях и довольствоваться развлекательным и невзыскательным телевидением. Художественные школы и платные кружки ныне многим не по карману.

Остальные возможности были признаны при определенных усилиях реализуемыми. По такой схеме шло отделение реальных возможностей среды от формальных.

Следующим *этапом* прогнозирования, осуществленным в опыте реализации средового подхода, стало *определение* допускаемых разрешающими возможностями среды воспитательных целей и переменных образа жизни как способов их достижения. Среда осредняет личность. Предопределяя будущее среды, можно спрогнозировать возможный воспитательный результат, а значит, определить и воспитательную цель*.

Тут возникают вопросы. Какие результаты могут быть получены в среде со строго определенным набором возможностей? Какие цели разрешает ставить среда, если прогностически она способна лишь обогащать, но не облагораживать, отобщать, а не объединить, ограничивать, но не ограждать и т.д.? Ясно, что цель, вызванная желанием иметь и уметь что-

* Мыслью положенный результат и есть то, что принято называть цепью (Битинас).

либо, должна соответствовать не только потребностям, но и возможностям среды. Возможностям опосредовать, а именно: *обогащать, объединять, оценивать, отдавать, отражать, обнаруживать* и т.д.

Например, прогностическая модель возможностей среды, очерченной выше Пермской школой № 115, сказала на содержании ее воспитательных целей. Выпускник школы должен:

1. Иметь прочное знание основ наук (учитывается способность образовательной среды оснащать детей инструментами познания, освещать разум).

2. Уметь творчески относиться к делу, как условию, гарантирующему востребованность личности на рынке труда (принимается во внимание способность социокультурной среды одухотворять, интеллектуально обогащать и облагораживать мир чувств детей, сферу их переживаний).

3. Иметь верных друзей и товарищей (среда может объединять детей не только территориально, деятельностно, но ценностно).

4. Иметь здоровье как естественное условие саморазвития и осуществления себя в жизни.

5. Иметь сведения о медицинских специальностях как условия выбора профессии.

Цель – иметь позитивный опыт предпринимательской деятельности была отброшена ввиду ее неосуществимости силами школы. Такие, обусловленные разрешающими возможностями среды цели определила для себя школа. Разрешающие возможности среды, касающиеся ее способности посредствовать формированию некоего образа жизни, позволили школе определиться и в способах достижения целей.

Напомним, что способы осуществления целей в принятом нами понимании, суть превращенная форма способов бытия учащихся или их образа жизни, развертывающегося в пространстве-времени среды их обитания. От того, какой образ жизни ведут дети и взрослые, зависит тип личности.

Важно было определить образ жизни детей и подростков, который был бы сбалансирован в способах, адекватных воспитательным целям, и при этом соответствовал разрешающим возможностям среды*.

Возможности различных сред (в том числе событийные возможности) неодинаковы. Одни позволяют являться одним событиям, другие – другим. Дискотека, например, позволяет общаться со сверстниками; стадион «разрешает» соревноваться, состязаться; парковая дорожка или экологическая тропа – соприкасаться с живой природой, соединяться с ней и пр.

* Способы жизнедеятельности являются основным системообразующим элементом и индикатором развития воспитательных систем.

В опыте 115-й школы г. Перми, учитывающей возможности и способности окружающей среды влиять на образ жизни детей и взрослых в соответствии с целевыми установками, были определены следующие способы их реализации: 1) сотрудничество детей и взрослых по всему комплексу учебных проблем; 2) созерцание и созидание эстетических ценностей, сотворчество с представителями технического и художественного «истэблшмента»; 3) общение со сверстниками, содействие друзьям и товарищам; 4) «сотрудничество» с природой и совершенствование психофизических данных; 5) отдельно для профильных классов: соприкосновение с профессией медицинского работника.

Для школы-лаборатории № 38 Нижнего Новгорода актуальными и в то же время допускаемыми средой способами бытия (способами достижения целей) стали: созерцание картин природы, сохранение дикой нетронутой природы, сосредоточение на вопросах познания окружающего мира, соприкосновение с жизненным миром людей, сопереживание «движениям человеческой души», соучастие в судьбе, соблюдение норм и созидание нравственных ценностей. По известным причинам мы не детализируем данную информацию.

Примерно так же составлялась прогностическая модель разрешающих возможностей среды (событийных и трофических), и по ним определялись цели и способы их осуществления в других школах. При этом состав целей и набор способов варьировались, но они всегда были более или менее адекватными разрешающим возможностям как внешней, так и внутренней среды учреждений.

В т о р ы м этапом в практике средового проектирования стало конструирование надлежащих значений среды, необходимых для превращения ее в воспитательное пространство и средство формирования и развития личности. Это продиктовано было нашим желанием предусмотреть содержание реакции учащихся на среду, а также предопределить результат ее влияния на школьников. Значения среды, складывающиеся в сознании индивидуумов и бессознательно ими переживаемые, функционируют как пусковой механизм активности учащихся. Если учащиеся оценивают нечто как то, что может их обучить, обогатить, облагородить (при выполнении каких-либо условий, например соблюдении дисциплины и пр.), то результатом может быть активность школьников. Поэтому заключенные в среде возможности будут иметь большой шанс стать реализованными. В случае расхождения значений с возможностями среды положительное следствие окажется невозможным. Подробно этот вопрос освещался в третьей главе.

Наш опыт моделирования значений среды сводился к практике вопрошания и поиска ответов на вопросы в терминах существующей концепции. Задавался вопрос: чем могут и должны быть для детей те или иные ниши? Формулировать возможные ответы надлежало строго в по-

нятиях терминологического ряда «о», а также с помощью слов-метафор. Один из вариантов ответа, предлагаемого коллективом СШ № 17 г. Кустаная, был следующим: вестибюль должен мыслиться не только пространством, обслуживающим элементарные потребности детей, но и информационным каналом, ознакамливающим с буднями школы, ее повседневной жизнью, с успехами, проблемами и планами. Школьные рекреации должны восприниматься как места отдыха, культурного общения, где можно было бы отвлечься от учебы. Школьные уроки, учебные предметы должны быть «окном» в мир «знаний», обогащающим полезными знаниями, умениями, навыками. Школьная библиотека должна стать не только собранием книг, хранилищем и витриной знаний, но и проводником, ориентирующим в «дебрях» информации. Филиалы детских музыкальной и художественной школ, театральный и танцевальный коллективы должны стать нишами, обеспечивающими развитие задатков, способностей, обогащающими и облагораживающими мир чувств и эстетических представлений, оттачивающими художественное мастерство. Беседы о главном в начальной школе (экспериментальный курс) должны иметь значение врат, открывающих путь к сердечности и искренности, моральному благополучию и культуре, освобождающих от узких коридоров утилитаризма и целесообразности. Клубы по интересам должны восприниматься как пространства, объединяющие интересы детей. Школьные тусовки, вечера, дискотеки должны стать пространством свободного, неформального, но не безнормного общения «на равных». Мероприятия системы «Компас» должны приобрести значения ниш, опрокидывающих представления о школе как казенном учреждении, открывающих доступ к многообразным видам деятельности и обеспечивающих коллективный успех и признание сверстников. «Курилка» за школой должна восприниматься «точкой-пятном», обесславливающим имя человека, а само курение – «сном разума». Психолого-педагогическая лаборатория и врачебный кабинет видеться должны нишами, оказывающими моральную поддержку и медицинскую помощь. Школьный зимний двор стать должен зимней сказкой художественного освоения и игрового обживания территории, осуществления новогодних желаний, а не только местом удобного подъезда к школе. За пределами школы молельный дом адвентистов седьмого дня должен восприниматься как нечто, достойное вопроса, но не более того, ибо отдаляет человека от многообразного духовного опыта человечества и ограничивает его лишь одной формой духовной связи и одной областью внеучебного знания – истинного ли? Семейный очаг должен иметь значение ниши отдохновения от трудов и материального обеспечения. Вещевой рынок должен восприниматься как место взаимовыгодного обмена материальными ценностями, обращения денег в товар, а не только местом обмана, обсчитывания и пр.

Этот, далеко не полный перечень сконструированных значений различных ниш не может считаться единственно возможным, а тем более объективно верным. Он свидетельствует лишь о наших (имеется в виду школьных) попытках как-то, хотя бы примерно, определить круг значений, внесение которых в реальную среду сделало бы ее влияние более положительным.

Любой проект реализуется с помощью тех или иных действий. Теоретически просто: есть модель среды и нужно лишь определить действия, с помощью которых возможно получить результат в виде ниш, стихий, дающих среде нужные значения. Но практически не все так однозначно, ибо определиться в том, что должно быть, значит определиться и в том, чего не должно быть. Например, в среде должна доминировать стихия коллективного поиска. Но в ней господствует стихия самодостаточности. Учитывая то, что совмещение данных стихий невозможно, необходимо разрушить последнюю путем привнесения ее антипода – стихию неприятия и одновременно с этим актуализировать стихию вопрошания и лишь только через это вызвать волну интереса к чему-либо. Возьмем другой пример. Должен быть порядок. Но движение за порядок само может вызвать беспорядки: волну протеста и ответного насилия. Вместе с тем к порядку может привести стихия самосохранения. Следовательно, надлежит вызвать последнюю и сдержать (упредить) рост первой.

Производить расчеты в отношении стихий непросто, но возможно. Причина в их сложных взаимосцеплениях и взаимовлияниях. Есть стихии, которые дополняют друг друга, такие, как стихии творчества, импровизации, свободомыслия, раскрепощенности, поиска и пр. Но есть и взаимоисключающие друг друга. Например, стихия принуждения и творчества. Стихии творят и подавляют, усиливают и ослабляют, производят и вытесняют друг друга. Последствия столкновения стихий не всегда предугадываемы. Однако труднопрогнозируемость их «поведения» вовсе не означает невозможности и безнадежности попыток рассчитать силу влияния и предусмотреть вероятный исход. Драмы стихий можно избежать, если знать систему их соответствий и причинно-следственных зависимостей.

Например, стихия игры может разбудить воображение и уступить стихии вымысла. Стихия национального самосознания (сознания своей исключительности) может вызвать поток оскорблений, угроз, а на социальном уровне привести к эмиграционной волне, конфликтам и спросу на оружие. Стихия заботы и участия может усилить волну целительства. От «ветра перемен» можно ожидать всего, чего угодно (переоценивания, пересматривания, перемещения, переодевания и пр.), кроме порядка. Стихия накопительства может дать импульс к стяжательству и воровству.

Заметим, что более или менее верное представление об игре стихий имеет каждый субъект управления, обладающий определенным опытом педагогической работы. По крайней мере подсознательно он действует так, будто знает, чем должно кончиться то или иное дело, к чему может привести та или иная тенденция. Однако вопрос о взаимовлиянии стихий пока слабо исследован, поэтому не остается ничего более, как полагаться на здравый смысл и собственную интуицию, необходимую для принятия управленческих решений в условиях обычной неопределенности.

Итак, мы пришли к выводу, что для получения среды с заданными значениями необходима какая-то стратегия средообразовательного процесса. Поэтому следующим, *третьим* моментом в нашем опыте средового проектирования, стало моделирование средообразовательных стратегий.

Под *средообразовательными стратегиями* мы понимаем основанный на результатах диагностики общий план действий субъекта управления со средой, включающий набор средств и сил (трофики и стихий), с помощью которых предполагается получение среды с надлежащими значениями составляющих ее элементов (ниш).

Было выявлено несколько логических путей получения среды с надлежащими значениями, влияния которой должны по замыслу ее режиссеров положительно сказаться на результатах воспитания.

Первый путь – *восстановление* значений ранее существовавших ниш, исторически утративших по тем или иным причинам свою значимость и ценность. Так, обычные школы преобразуются в гимназии, лицеи, кадетские корпуса, колледжи и пр. Возобновляют свою деятельность пионерские, комсомольские, а кое-где и скаутские организации и пр.

Второй путь – *восполнение* исчерпавших свои резервные возможности ниш необходимыми свойствами, качествами, значениями. Этот путь позволяет сохранить жизнь той или иной ниши или же сделать ее более популярной в детской среде. В качестве примера можно привести школы, развивающиеся в комплексы (Иванов, Пейсахович, Шевченко) или же в спецшколы, культивирующие профиль (экономическая школа, математическая и пр.).

Третий путь – *восхождение* к полноте значений существующих ниш. Мир многомерен и нельзя его сводить лишь к утилитарным значениям. Дети не должны удовлетворяться постижением одних физических или социальных значений существующей среды. Также необходимо освоение и ее духовных значений.

Путь восхождения к значениям среды – это путь выбираемый многими школами. В.А. Караковский (825-я школа г. Москвы) проводил недельный цикл погружения детей в атмосферу окрестлежащего парка кн. Голицина. Архитектурно-парковый ансамбль предстал в физических

измерениях (величина парка, геометрия пространства, наличие занимательных объектов: аллей, беседок, площадок, строений и пр.), социальных (для чего предназначен, чем служит, что в нем происходит, кто пользуется и т.д.) и духовных (стиль эпохи, история парка, мастерство зодчих, «взлет мысли, полет фантазии», «бездна вкуса» и пр.).

Четвертый путь – *востребование* должных значений, утративших актуальность или свою силу ниш. Это путь, по которому идут многие школы. Известно значение перекрестка как зоны повышенного риска. Тем не менее это значение не всегда всплывает в сознании играющей детворы. Поэтому школы привлекают к работе сотрудников дорожной полиции.

В Казахстане (аналогично и в других странах бывшего Союза) проводится политика востребования языка коренной национальности не только как средства государственного, но и межнационального общения. Обучение не только русскоязычного населения, но и «казахов казахскому языку» тормозится ситуацией его бытовой невостребованности. Поэтому и предпринимают всевозможные меры изменения положения дел в языковой среде.

Пятый путь – *воспроизводство* ниш с заданными значениями. Одна школа строит спортивный зал, ремонтирует плавательный бассейн, другая создает музей, клуб любителей природы, третья организует телефон доверия, культивирует определенную философию жизни.

Шестой путь – *воспрепятствование* разрушению адекватных и появлению неадекватных значений различных ниш. На этот путь школы становятся тогда, когда в среде усиливаются негативные тенденции. Например, появляются группы наркоманов, формируются компании асоциальной направленности.

Седьмой путь – *воздержание от действий*; он реализуется в ситуации полной беспомощности или же удовлетворенности положением дел в среде. Этот путь требует интеллектуальных и волевых усилий. Применительно к широкой социальной среде он нередко становится единственно достойным и возможным. Осознать суетность действий и отказаться от них непросто. Вместе с тем воздержание от действия следует отличать от обыкновенного бездействия, нередко преступного, ведущего к деградации среды и личности воспитанников.

Наша практика показывает, что средообразовательные стратегии, обслуживающие пути получения среды с надлежащими значениями ее ниш, являют собой многообразие комбинаций общих действий: *порождающих, поддерживающих, предупреждающих* или же *разрушающих* те или иные ниши и стихии.

В одном случае, для получения среды с надлежащими значениями, нужны только порождающие стихию действия, в другом – исключительно трофику или ниши. Иногда требует разрушить какие-либо ниши или сти-

хии, а иногда и поддержать те или иные тенденции в среде. Временами нужно упреждать появление нежелательных движений в детской среде и пр.

Итак, возможны самые разнообразные комбинации общих действий со средой. Составленная из них модель средообразовательного процесса, позволяет набросать технический план конкретных мероприятий (программу действий). В результате этого становится возможным осуществление воспитательных целей.

Планирование средообразовательных действий – это завершающий, *четвертый*, этап средового проектирования.

Практика планирования показала целесообразность принятых в концепции обозначений частных действий через терминологический ряд *о-*. Нами была разработана схема планирования действий со средой по двум горизонтальным рубрикам (действия, направленные на ниши и на стихии) и четырем вертикальным (табл. 6).

Таблица 6

Параметры среды	Средообразовательные действия			
	Общие			
	1	2	3	4
	Порождающие	Упреждающие	Поддерживающие	Разрушающие
I. Ниши	Открытие	Ограждение	Обеспечение	Ограничение
II. Стихии	Описание	Объяснение	Одобрение	Осуждение
	Частные			

Данная схема с заполненными значениями дает полное представление об используемой модели средообразовательной стратегии и программе действий субъекта преобразования среды.

Форма планирования деятельности детского учреждения в логике средового подхода иная. Она описана в ряде публикаций и апробирована в базовых школах (табл. 7).

Таблица 7

Цель	Способ достижения цели	Средства		Управленческие действия		
На уровне личности	На уровне переменных образа жизни	На уровне		Продуцирующие	Проектирующие	Диагностирующие
		Стихии	Ниши			
Иметь	со-со-	–	–	о-	о-	о-
Уметь						

В ы в о д ы

Изложенный выше опыт средового проектирования дает основания считать наши изыскания в области технологии этого процесса законченными. Они завершились разработкой инструментария, вошедшего в практику работы определенных школ. Составляющими элементами технологии средового проектирования стали: 1) прогнозирование разрешающих возможностей среды в отношении целей и способов их достижения, 2) конструирование значений среды, необходимых для превращения среды в воспитательное пространство и средство развития и формирования личности ребенка, 3) моделирование стратегий средообразовательного процесса, способствующих реализации модели-замысла среды, 4) планирование конкретных действий, обеспечивающих техническую реализацию средообразовательных стратегий.

4.3

СРЕДОВОЕ ПРОДУЦИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО РЕЗУЛЬТАТА, ИЛИ СРЕДООБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ СРЕДОЙ

В предыдущем разделе был показан процесс прогнозирования разрешающих возможностей среды (РВС), конструирования ее значений, моделирования средообразовательных стратегий и планирования конкретных действий со средой. Теперь перейдем к рассмотрению технологии средового продуцирования воспитательного результата, составляющего базу средового подхода.

Средовое продуцирование – система действий со средой, обеспечивающих практическую реализацию управленческого замысла в реальных, а потому не всегда соответствующих проекту условиях функционирования воспитательной системы.

Наш опыт и анализ действий субъектов управления в целом ряде детских учреждений показывает, каким бы четким, логичным и полным план действий ни был, лишь меньшая часть времени тратится на собственно реализацию его пунктов. Повседневная практика руководителя далеко выходит за пределы конкретных пунктов плана. Не все идет по состав-

ленной программе. И дело вовсе не в личности управленца, а в том, что реализация проекта и средовое продуцирование воспитательного результата не тождественны. Действительность, с которой приходится иметь дело субъекту управления, сложнее расчетов. Планы и проекты в лучшем случае способны лишь высветить направление и построить вектор движения к цели. Но само движение к результату обычно и сложнее, вариативнее и драматичнее, нежели предварительный замысел.

Так что же тогда представляет собой технология средового продуцирования воспитательного результата? Прежде всего, это технология получения среды с надлежащими значениями образующих ее ниш и, в конечном итоге, развивающейся в среде и формирующейся под ее влияниями личности. Это составляет цель средового подхода в воспитании.

Технологию продуцирования воспитательного результата можно представить и как технологию опосредованного через среду управления процессом формирования и развития личности ребенка и как технологию средообразования и воспитания средой.

Из чего же складывается такая технология? Как будет показано ниже, она складывается из ряда средообразовательных действий, продуктом и следствием которых является среда, а последствием или конечным результатом – тип личности.

Выполняя действия, субъект управления ориентируется на цель, которую он поставил перед собой: дети должны что-то иметь и уметь, чем-то владеть, обладать, а значит Быть. Далее он ориентируется на те переменные управляющие параметры образа жизни сообщества учащихся, которые необходимо утвердить, чтобы оказался возможным положительный результат.

Субъект воспитания так же должен ориентироваться на значения среды и логику получения среды с надлежащими значениями, с набором средообразовательных действий, определенных планом.

Но может ли субъект воспитания ориентироваться только на проект и исходить из проекта в управленческих действиях, уподобляясь машине? Среда неравновесна, во многом независима от нас и непредсказуема в полной мере. Управляющий центр не может не учитывать изменения в среде (раньше говорили «текущий момент») и не реагировать на ситуации, решая повседневно возникающие вопросы школьной жизни только в логике определенных средообразовательных стратегий.

Наш опыт показывает, что средовое продуцирование – это не воплощенная проекция средового проектирования в воспитании, хотя это и нечто очень близкое друг к другу.

Ниже мы опишем практику средового продуцирования воспитательного результата на примере образовательной школы № 17 г. Кустаная (директор Ю.С. Когай), где автор этой книги был заведующим психолого-

педагогической лабораторией и научным консультантом в течение восьми-десяти лет.

Общей целью деятельности школы как воспитательной системы являлось: формирование и развитие свободной личности учащегося, знания и умения которого были бы конкурентоспособными на рынке труда. Под свободной личностью подразумевалось конкретное содержание того, что учащийся школы должен был иметь и уметь по ее окончании. На реализацию содержания цели (с которым мы будем знакомить по ходу описания опыта) была направлена вся средообразовательная деятельность учреждения как воспитательной системы.

Первые результаты, которые ожидали получить от практики воспитания средой, касались овладения учащимися основами наук в таком объеме и такого качества, которые бы позволили им свободно конкурировать с учащимися других школ при поступлении в разнообразные вузы страны.

Препятствием на этом пути стала внутришкольная учебная среда. Занятия и учебные предметы воспринимались учащимися (и не только ими) как нечто, обнаруживающее в себе какой-то внутренний смысл, но не обнадеживающее особой жизненной перспективой.

Для улучшения показателей качества знаний, по мнению администрации, возможностей школьной среды с данными значениями было недостаточно. Требовалась среда, которая бы интеллектуально обогащала учащихся таким образом, чтобы учебные занятия для них стали «мастерской опыта», «стартовой площадкой» для поступления в вуз и, наконец, своеобразной «платформой к поездам дальнего следования» в мир достойного их будущего.

В такой ситуации администрация школы встала на путь восполнения недостающего качества учебных ниш за счет использования возможностей КСХИ, ВШМ, КГУ. Замысел состоял в создании среды сотрудничества коллективов школы (учащихся и преподавателей) и вузов.

Основу данной стратегии составила комбинация следующих средообразующих действий. Чтобы породить питательную (трофическую) среду сотрудничества, «открывающую двери» факультетов и облегчающую учащимся поступление в вузы Казахстана и России, важно было объединить на взаимовыгодных условиях усилия школы и образовательных учреждений города. Неоднократно обговаривались условия партнерства администрации, обменивались визитами, приветствиями, поздравлениями (это играло немаловажную роль!), совместно осуществлялся набор учащихся в НОУ. Были открыты профильные классы, организованы занятия учащихся в студенческих аудиториях.

Для поддержания должного качества учебной среды, помимо соответствующей *оплаты*, оказывалась регулярная техническая и методическая помощь преподавателям, ведущим занятия. Предвидя «байкотиро-

вание» соседними «people schools» курса 17-й школы на профилирование, которое могло быть вызвано опасением притока неспособной молодежи, администрация школы произвела ряд упреждающих маневров, без чего идея могла быть похоронена. Вопрос о профилировании был обоснован, обсужден с руководством управления образования города. Полученное «сверху» одобрение избавляло школу от необходимости вести дипломатическую игру или вступать в конфронтацию с руководителями соседних школ. Всплывшая вслед за этим действием драматическая ситуация обвального сокращения учебной нагрузки у преподавателей непрофильных дисциплин, пытавшихся протестовать, была изящно разрушена ходами администрации, предложившей взамен в неограниченном количестве индивидуальные, оплачиваемые консультации и факультативы.

В результате данных мер была-таки создана учебная среда сотрудничества учащихся профильных классов с преподавателями вузов.

Следствия в виде тех или иных позитивных стихий и последствия данных мер не замедлили сказаться на учащихся. Под влиянием такой среды стал появляться ранее не знакомый школе тип собранной и заинтересованной в учении личности, прилежно осваивающей учебный материал, имеющий и умеющий то, что требует школьная программа. Школа лидирует по числу призеров олимпиад и лауреатов республиканских, областных, городских конкурсов. Ежегодно группа учащихся отбирается на учебу в вузы Новосибирского Академгородка. Отдельные выпускники, ставшие высококвалифицированными специалистами, ныне работают в индустриально развитых странах Европы и Америки.

Но несмотря на такой положительный образовательный результат воспитания средой*, настоящую проблему составляли (и сейчас она еще полностью не решена) учащиеся непрофильных классов, которых никак не удавалось сделать собственниками получаемого знания.

Уроки для достаточно большой группы обследованных нами учащихся, образно говоря, были не «окном в мир знаний», а скорее «пустой оконной рамой», «общепринятой фикцией». Они воспринимались не как «место познания», «вольница духа», а «оплот самодурства учителей и лаборантов». Естественно, что учебная среда с амальгамой различных и с достаточной долей негативных значений не могла продуктивно влиять на учащихся. Нужна была иная среда, среда совершенствования, которая бы «хорошо обучала» детей. В силу этого направлениями средообразовательной стратегии школы стали, с одной стороны, *востребование* должного качества преподавания учебных дисциплин, а с другой – *воздержание*

* Руководители школы разделяют воззрение на воспитание, которое должно совмещать в себе умственное и нравственное образование (В. Даль).

администрации от вмешательства в индивидуальный стиль деятельности учителей, показывающих хорошие результаты.

Путь востребования качества лежал через конкурентную борьбу, побуждающую педагогов к совершенствованию занятий. Действиями, вносящими стихию «естественного отбора», стали: введение рейтинговой системы *оценивания* деятельности учителей, *обсуждение (осмысление)* выносимых на педсовет вопросов вроде «Эффективности использования возможностей, предоставляемых школой для самоопределения и самовыражения школьников» и др.

Крайне неадекватная реакция части учителей на предпринимаемые администрацией меры вынудила последних прибегнуть к инструментам «моральной хирургии» и разрушить стихию самодостаточности, «апатичной возни» или агрессивного противостояния детям, родителям, коллегам и руководителям школ. В отдельных случаях это была приватная, в других – публичная оценка характера деятельности педагогов. В крайних случаях – отстранение, которое носило форму перевода или увольнения.

«Англичанка не организует диалоги, замкнутая, в церковь жатвы ходит, физик не демонстрирует опыты. Но главное не хотят это делать! Говорю: «Вы должны проводить демонстрации». А в ответ: «Зачем проводить? Мне что заявление писать?» По приказу были уволены только 3 человека, остальные – по предложению оставить школу» (Ю.С. Когай). Начинаящая учительница, балансирующая между попустительством и авторитаризмом, оказалась в состоянии конфликта с группой ребят седьмого класса, который и пыталась погасить «железными кулаками» своего брата. Совет школы отстранил ее от работы в данной параллели, чему предшествовало подробное объяснение причины действия. В пятых же классах учитель добился признания и уважения ребят.

Администрации школы по ходу дела приходилось периодически упреждать попытки отдельных педагогов уклоняться от ответственности и «валить» вину, в случае неудачи, на своих коллег-предшественников (мол, «они так плохо учили») или преемников («конечно, я учила, а он только сливки собирает»). Основные меры: – *отклонение* доводов и ссылок на внешние причины, тактичное *объяснение* причины такой реакции.

Вместе с этим администрация неотступно следовала стратегии *воздержания* от навязывания учителям «оптимального» стиля деятельности, хотя бы потому, что в школе работают индивидуальности (с чем нельзя не считаться). У кого-то получается преподавание «на высоком уровне трудности, а кто-то дает неплохие результаты, следуя «от простого к сложному» и пр. Кроме того, в школе трудятся преподаватели различных «формаций» и возрастов. «Старая уставшая учительница, классный руководитель, почти бабушка, давно ждущая пенсии – она апатична, ей самой неинтересно в школе. Она обращается на «Вы», говорит: «Молодые люди!»,

но на уроках опускается до уровня баек. Старшеклассникам с ней скучно, им неинтересно, они ее игнорируют, но от этого только вред. Для них ее уроки это архаика и архаичной считают всю школу. Они всегда что-то доказывают. Но что делать?» (Ведеркина).

Воздержание от действия проявлялось в формах *ожидания, отказа* от практики обязательного контроля учителей, обучения методам преподавания силовыми методами и пр. «Результаты посещения занятий говорят о бесполезности моих попыток этим путем решить качество преподавания. Учителя не меняются, лишь приспосабливаются к контролю» (Ю. Когай).

Администрация всячески поддерживала стихию поиска учителями, педагогами индивидуального стиля деятельности, верности себе (аутентичности), *оказывая* знаки внимания, *одобряя* успешные попытки выразить себя, *обеспечивая* условия для творческого роста.

Продуктом и следствием вышеописанных средообразовательных стратегий стала *среда качественного воспитательного результата*. Поднялся уровень преподавания, изменилось отношение школьников к урокам, изменилось состояние детей, ставших обладателями прочных теоретических и практических знаний, о чем свидетельствовали результаты регулярных тестовых проверок.

Технология средового продуцирования была использована и в практике воспитания средой ответственной, глубоко и широко мыслящей личности (конечно же, относительно своих сверстников).

Проблема усложнялась тем, что в школу сейчас идет качественно иной ребенок. Директора и учителя отмечают: «Дети перестройки – это особый вид. Их ни в коем случае не сравнишь с детьми постсоветского периода. Они ни в какие реалии не вписываются. Это люди неуправляемые, страшные люди. Эта вседозволенность, которая впиталась с генами, создала монстров. Дай Бог, чтобы мои слова не оправдались». «Мы пока не имеем взрыва, но имеем опасения. Чувствую приближение этой волны. Барометры беспокойны. Дети переходят грань, тогда как раньше, в пятых-шестых классах, ходили по ней. Стрелка сейсмографа уже зашкаливает. Это стихия, которая набежала, разрушила и ушла. Цунами – волна с большой разрушительной способностью. А представьте себе три, четыре волны идут без перерыва. Вот это нас и ожидает. Цунами не перебеешь уроками развития. Это период, когда родители рыщут в поисках денег и не могут найти работу. Остается базар. Дети бесконтрольны. Это волна, которая на нас накатывается и которую ни одна из школ, за исключением, быть может, элитных, не избежит. Учителя пока управляют, но как в той термоядерной реакции, когда стержни опущены вовсю. Нас ждет Чернобыль. Какую-то школу это коснется меньше, какую-то больше, но это будет» (В.И. Годов, директор).

Воспитание свободной и одновременно ответственной в своем «полном» знании личности объективно нуждалось в особой, сложно организованной повседневной среде глубокого, внутреннего созерцания, постоянного соотношения, пытливого сомнения и душевного сопереживания. Чтобы получить такую среду, которая бы обогащала, облагораживала, очеловечивала детей, нужно было прежде всего определиться в средообразовательной стратегии.

При отсутствии возможностей радикально влиять на социальную среду, педагогически трансформировать ее структуры приемлемым оставался лишь путь *восхождения* к полноте значений, при которых среда становилась не столь агрессивной (если в озлобленном человеке видеть не только угрозу, но и жертву своих страстей), не столь убогой (если видеть полноту всех красок и тонов неоднородного пространства), не столь трагичной (если не ограничивать свое сознание мыслью об одном земном цикле и пр.) и не такой уж и абсурдной (если знать социальные причины и понимать мотивы, которые движут людьми) и т.д.

Средообразовательная стратегия восхождения к полноте значений замечательно реализовалась в системе действий, результатом которых стал экспериментальный курс «Беседы о главном» (разработан группой педагогов-исследователей под руководством канд. пед. наук. Т.Д. Харитоновой). Данный курс стал подлинной средой развития учащихся начальной школы. Какую бы тему, пусть самую банальную, ни предлагали учителя детям, всегда поражали выводы, которыми завершались беседы. «Зло рождает лишь зло» (по теме «Слово и дело»); «Грязь не от бедности, а от невежества. Мой дом – твой дом» (по теме «Дом, в котором мы живем»); «Все сложное так просто, если его понять (тема «Путешествие по карте»); «Мысль догоняет свет» (по теме «Исчисление и математика») и пр.

Восхождение по лестнице значений к полноте целого, к духовным значениям предусматривало внесение стихии вопрошания в детскую среду.

1. Раздел «У истоков знания и истины» впускал в свой «мир жизненных значений» только с помощью вопросов *что, где и когда?* 2. Психологический практикум «Вечный двигатель» выявлял свои значения благодаря вопросам *как и почему?* 3. Раздел «Картина мира», представленный галереей интересных лиц, немало поездивших по свету, открывал свои значения лишь задающим вопросы *где, что, сколько, как, какие, когда, почему?* Ключом к разделу «Память о великих именах и подвигах людей» были вопросы *кто, что, почему?* Обнаружить поле значений раздела «Искусство и общая культура человека» помогали вопросы *как и зачем?* Эта программа восхождения от самых элементарных, физических, прагматических значений «объектов» окружающей среды к соци-

альным и духовным значениям реализовывалась специально подготовленными для организации такой среды педагогами.

Велось *обучение* учителей-энтузиастов, *обсуждались* темы, *отрабатывались* элементы уроков, *оценивалось* качество ведения занятий. Для поддержания творческой группы учителей администрация школы пошла на опережающее присвоение категорий и освободила педагогов от внеклассной нагрузки для занятий в читальных залах. Но не только порождающие действия определили содержание средообразовательной стратегии. Важным было упредить стихию невежественного неприятия коллегами и родителями данного курса («Уступки религии» и «Собрания духовных небылиц»).

В этом деле эффективными упреждающими действиями оказались: ознакомление заинтересованных лиц с содержанием курса; обоснование его педагогической актуальности; обсуждение перспектив участия родителей в реализации данной программы.

В результате вышеназванных средообразовательных действий постепенно сложилась должная среда достижения воспитательного результата, в основном соответствующего целям школы. Учителя и родители стали отмечать возросший уровень понимания детьми жизненных ситуаций. Отличительной чертой учащихся данных классов стала вдумчивость и их сдержанность в оценках действий других людей, в сочетании с общительностью и открытостью к миру.

Осуществление целей, связанных с развитием способностей к самопознанию, самосозиданию детьми своей личности, рассматривалось преимущественно как производное внутришкольной среды (вспомним характеристику микрорайона «Г», данную в разделе «средовая диагностика»).

Скудное внешнее окружение и ограниченные возможности, которые предоставляла детям школа, потребовали форсированного воспроизводства таких социокультурных ниш в школьной среде, которые бы оказались результативным средством получения надлежащего результата. Данная средообразовательная стратегия требовала практических мер, направленных на улучшение внеурочной, внеклассной, внешкольной воспитательной работы.

Главным действием в составленном администрацией проекте преобразования среды стало основание клубной системы «Компас» в значении ориентира в мире склонностей, способностей детей к различным видам деятельности, ориентира в работе над собой, совершенствования себя и т.д. Проблема была сформулирована директором школы кратко: «Музыкальный, танцевальный, театральный и прочие клубы и кружки – это двести-триста человек. А остальные семьсот?»

Система «Компас» возникла из клубов по интересам. Более двадцати клубов, обслуживающихся кружками, секциями, действующими филиалами Художественной школы и хорового отделения музыкальной школы, танцевальной студией и пр. стали воплощением школьной идеи «Один учитель – один клуб». Идея потребовала немалых затрат и вложений. В результате была получена среда с «изобилием возможностей», давших ребятам шанс выразить себя, проверить, оценить и развить свои способности. Система «Компас» стала «нишей», не только обогревающей души детей и открывающей им глаза на грандиозный мир возможностей, но и обеспечивающей им успех в тех или иных видах деятельности. Некоторое представление о компасных делах дает текст обращения к учащимся:

««Компас» и компания самых лучших учителей школы приглашает тебя принять участие в октябрьских играх. Выбирай, где тебе интереснее, где проявятся твои таланты, иди, играй и побеждай. Помни: «Компас» указывает путь к самосовершенствованию!

Сегодня в программе:

1. Караоке с Бражецким (учитель пения). 2. 8-е классы ждут и обещают «С нами не соскучишься!» 3. Праздничная программа «Тамаша». 4. О тайнах наших имен поведует игра «Я + Я». 5. В актовом зале заседание «L-клуба». 6. Любителей домашних животных приглашает «Зверье мое». 7. Личное первенство по армреслингу для всех силачей школы. 8. Желающих научиться самостоятельно делать украшения и сувениры ждут 31.10 в 14.00 в 32-м каб. 9. Знатоки литературы и русского языка, 31.10 в 14.15 приглашаются на «Брейн-ринг» в 20-й каб. 10. Знатоков английского языка ждем 30.10 в 14.00 в 13-м каб. на игре «Умники и умницы». 11. Мастерниц-белошвеек приглашаем в 32-й каб. 12. 5-в и 5-г классы ждем на «Осенний бал». 13. Знатоков биологии 01.11. в 12.00 приглашает 5-й каб. на игру «Ход конем». 14. 31.10. в 14.00 будут проводиться казахские национальные игры».

Не все клубы выдержали испытание временем. В условиях свободного выбора детьми формы своего досуга отдельные ниши оказались непопулярными и они исчезли. На смену им приходили новые, питая слух, зрение, чувства, волю детей более полноценной трофикой.

Создать такую систему было непросто. Руководство школы понимало, что рождающаяся система испытывает сопротивление консервативной части педагогов. Поэтому, в дополнение к действиям, породившим «Компас», она вынуждена была разрушить то основание, а именно систему классных часов, которая превратилась в форму и стала своеобразным «алиби» для классных руководителей, нежелающих «тратить свое время на всякие там «Компасы». Эффективными действиями оказались *отказ* от обязательного проведения классных часов и *отстранение* от классного

руководства явно неспособных учителей. «Некто Х. была классной руководительницей и казалась доброй, справедливой, внимательной, равнодушной. Вместе с тем она была шепетильной до мелочей. Если кто-то плюнул, так сразу диспут: «Можно ли плевать в человека?» Сплошь конфликты и фразы: «Неуправляемые!» Понятно же, класс мальчишеский. После нее классное руководство передали другому учителю. Сразу тишина, уроки посещают. С первой были посиделки, вечера, диспуты. Вторая же ничего не делает. Ей некогда – как же, два классных руководства! Но все идет!? Просто той не верили в фальшивую любовь» (И.А. Ведеркина – организатор). Классные часы не отменялись, они продолжали проводиться. Однако после серии подобных мер значение их как «тотального орудия воспитания школьников» утратилось.

В качестве *упреждающей* меры описываемой стратегии стало сдерживание администрацией попыток отдельных учителей обесценить значимость компасных дел как «пустой забавы», «баядеры праздного ума». «Конец четверти, детям учиться надо, какие там компасы?» Основным действием, упреждающим скепсис и неверие в значимость и силу компасных дел были: *обоснование* и *объяснение* необходимости и важности введения данной системы. «Мы говорим: «Компас» будет, хотите Вы этого или нет. Потому что у нас цели такие. Они утверждены педагогическим советом. И мы не откажемся от них, как и от школьной концепции. И если Вы в погоне за знаниями не хотите терять детей, работайте с нами» (Ю.С. Когай).

Следствием влияния полученной (в результате действий) среды сотворчества, сотрудничества, содействия, созидания, состязания детей, стали появляться соответствующей цели тип личности ребенка. Конечно, выпускники школы еще не готовы «встретить любое изменение обстоятельств с многосторонностью и благосклонностью», с ощущением своей силы, но, по крайней мере, они имеют знание о своих сильных и слабых сторонах, имеют опыт выражения себя в разнообразных видах деятельности, имеют желание и волю совершенствовать себя.

В воспитании средой не последнее место занимает опыт формирования здорового образа жизни и развития физически и психически крепкой личности. В условиях все более широкого распространения в молодежной среде наркотиков школа определила для себя в качестве ведущей средообразовательной стратегии стратегию воспрепятствования позитивизации значений психотропных средств. Для некоторых учащихся наркотик – это «не последний выход из проблемы», а «символ психоделической революции!» («последователи» Карлоса Кастанеды). Но школа только начинает работу по созданию здоровой среды. Идет поиск мер, способных породить стихию наркофобии, самосохранения (идет *ознакомление* с клиническими последствиями потребления наркотиков; организуют

ся диспуты, с помощью которых учителя надеются упредить вхождение подростков «в систему», осуществляется программа «Подросток подростку» (это движение подобно Гринпис). Пока трудно говорить о результате (работа началась с опозданием), но движение к здоровой среде и от здоровой среды к ребенку набирает силу.

Завершая описание опыта воспитания средой, мы должны оговориться, что практика средообразования не могла бы состояться без включения в этот процесс меченых. Однако учитывая, что проблема управления ими выходит за пределы средового подхода (она больше касается индивидуального подхода), мы опускаем рассмотрение этого вопроса, оставляя за собой право исследования этой проблемы в дальнейшем.

Итак, в данной главе получил освещение разработанный нами технологический инструментарий средового подхода, который содержательно представлен средовой диагностикой, средовым проектированием и средовым продуцированием воспитательного результата. Не все технологические аспекты были освещены в полном объеме, но это и не входило в нашу задачу. Главный итог в том, что разработанная технология опосредованного управления через среду формированием и развитием личности работает, а это означает, что работает и сама концепция средового подхода в воспитании.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Разработанный подход, охватывающий широкое поле значений накопленного знания о среде, представленный унифицированной знаковой системой позволил формализовать, операционализировать и как следствие – рационализировать процессы освоения и использования среды в воспитательном процессе.

Субъекты управления, владеющие языком подхода, без особых трудностей (автоматически) производят всевозможные операции с составляющими его технологическими элементами. Понятийный аппарат концепции позволяет понять и систему значений, и общее назначение средового подхода – важные для освоения и целенаправленного использования его в воспитательной практике (семантика). Кроме того, система понятий и положений подхода дает информацию о том, как правильно пользоваться составляющими его элементами, чтобы реализовать заложенный в нем управленческий потенциал. Разработанная на основе представленных концептуальных положений технология подхода позволила оценить его конструктивные возможности.

Средовой подход в управлении процессом формирования и развития личности ребенка:

- делает объемным видение воспитательного процесса;
- закладывает основу для интеграции процессов обучения и воспитания учащихся в единый процесс;
- благодаря общей теоретической основе, единому технологическому инструментарию и языку общения, познания и созидания служит действенным средством консолидации педагогов и интеграции их усилий в осуществлении средообразовательных программ и воспитательных целей.

Средовой подход открывает широкие перспективы для обогащения теории воспитания знаниями в других научных дисциплинах, расширяя тем самым возможности влияния педагогической теории на школьную практику.

Опыт реализации средового подхода в практике работы школы доказывает не только жизнеспособность теории и эффективность педагогической технологии, но и позволяет предположить, что его возможности шире и выходят за рамки школы.

СПИСОК ЦИТИРУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аркин Е.А. Личность и среда в свете современной биологии. – М.:Л., 1927. – 260 с.
2. Ахиезер А.С. Оценка пространственно-предметной среды как проблема культуры // Человек и среда: психологические проблемы: Тез. конф., Лохусалу (ЭССР), 20–22 янв. 1981 г./ Под ред. Т.Нийта. – Таллин: ЭОП, 1981. – С. 19–22.
3. Барнуков Д.Н. Образ жизни ученического коллектива школы как условие гуманизации межличностных отношений учащихся // Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей: Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 19–22 апр. 1993 г.; Тез. докладов и выступлений; В 2 ч. – М.: Изд-во ИТПиМИО РАО, 1993.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества/ Сост. С.Г. Бочаров; Примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. – М.: Искусство, 1979. – 424 с. – (Из истории сов. эстетики и теории искусства).
5. Бернштейн М.С. Методика и техника обследования среды в Америке. – М.: Работник просвещения, 1930. – 90 с.
6. Бодалев А.А. Социальная среда и развитие школьника как личности и субъекта деятельности // Моделирование воспитательных систем: теория – практика: Сб. науч. ст. / Под ред. Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. – М.: Изд. РОУ, 1995. – С. 130–133.
7. Бородай Ю.М. Этнические контакты и окружающая среда // Природа. – 1981. – № 9. – С. 82–85.
8. Бородулина Н.Ф. Роль генотипа и среды в психофизиологических механизмах зрительной перцепции у младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987.
9. Бочарова В.Г., Плотник М.М. Школьник в микрорайоне. – М.: Знание, 1986. – 80 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 9).
10. Бочарова В.Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.: МГПУ, 1993. – 38 с.
11. Бродский Ю.С. Педагогизация среды как социально-педагогический результат интеграции воспитательных взаимодействий (Организационно-технологический аспект): Дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1993. – 207 с.
12. Бубиндер С.И. Работа в ЖАКТе // Просвещение. – 1928. – № 12.
13. Бueva Л.П. Социальная среда и сознание личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 267 с.
14. Бурдые П. Структуры, Habitus, Практики // Современная социальная теория: Бурдые, Гиддиенс, Хабермас: Учеб. пособие. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1995. – 20 с.
15. Валянский С.И., Илларионов С.В. Физические основы самоорганизации// Самоорганизация и наука: опыт философского осмысления. – М., 1994.
16. Вебер М. Избранные произведения: Пер. с нем./ Сост. Ю.Н. Давыдов. – М: Прогресс, 1988. – 808 с.
17. Вендровская Р.Б. Проблема «Школа и среда» в педагогическом наследии В.Н. Шульгина, М.В. Крупениной: Воспит. аспект // Воспитательные системы

школы: история и современность /Отв. ред. Г.Д. Аверьянова. – Владимир, 1990. – С. 135–140.

18. *Она же*. Воспитательные системы школы 20-х годов// Воспитательная система массовой школы: Проблемы гуманизации: Сб. науч. тр. / Под. ред. Л.И. Новиковой. – М.: Изд. НИИТиИП, 1992. – 134 с.

19. Взаимодействие коллектива и личности в Коммунистическом воспитании: Тез. докл. / Отв. ред. Х.Й. Лийметс. – Таллин: Таллинский пед. ин-т им. Вильде, 1982. – Ч. 1. – 152 с.

20. Воспитательный коллектив и среда его жизнедеятельности: Материалы семинара, г. Свердловск, 13–15 нояб. 1979 г./Под ред. А.Т. Куракина. – М.: Пед. о-во, 1980. – 112 с.

21. Воспитательная система школы: Проблемы и поиски/Сост. Н.Л. Селиванова). – М.: Знание, 1989. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 10).

22. Воспитательная система учебного заведения как объект педагогического управления: Тез. докл. / Отв. ред. Л.И. Новикова, А. Шпона. – Рига: ЛГУ им. П. Стучки, 1989. – Ч. 1. – 192 с.

23. Воспитательные системы школ: история и современность: Тез. докл./Отв. ред. Г.Д. Аверьянова, Л.И. Новикова, Ф.А. Фрадкин. – Владимир: ВГПИ им. П.И. Лебедева-Полянского, 1990. – 184 с.

24. Воспитательная система учебного заведения: Материалы Всесоюз. науч.-метод. конф. г. Николаев/ Отв. ред. Л.И. Новикова. – М.: Гос. ком. СССР по нар. образ., 1992. – 160 с.

25. *Вригт Г.Х. фон*. Логико-философские исследования: Избр. тр.; Пер. с англ. / Общ. ред. Г.И. Рузавина и В.А. Смирнова. – М.: Прогресс, 1986. – 600 с.

26. *Вульфов Б.З.* Микросреда и ее влияние на личность школьника // Роль опыта и деятельности в формировании личности школьника: Материалы междунар. семинара. – М., 1972. – С. 25–36.

27. *Вульфов Б.З., Семенов В.Д.* Школа и социальная среда: взаимодействие. – М.: Знание, 1981. – 96 с.

28. *Выготский Л.С.* Кризис семи лет// Собр. соч.: В 6 т. – М. 1984. – Т. 4. – С. 376–385.

29. *Он же*. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

30. *Гачев Г.* Образы Индии. – М.: Наука, 1993. – 390 с.

31. *Гелен А.* О систематике антропологии // Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988. – 545 с.

32. *Гешелина Л.С.* Среда пролетарского ребенка-дошкольника // Из работ 1-й Опытной станции по народному образованию Наркомпроса/ Под ред. С.Т. Шацкого. – М.: Работник просвещения, 1925. – 65 с.

33. *Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию: Пер. с англ. / Общ. ред. А.Л. Логвиненко. – М.: Прогресс, 1988.

34. *Глазачев В.Л.* Опыт среднего подхода к пониманию механизмов культуры// Проблемы планирования, прогнозирования, управления и изучения культуры как целого (на предприятии, в городе, регионе). – Ч. 1. – Пермь, 1981. – С. 101–104.

35. *Он же*. Дух места // Освобождение духа/ Под ред. А.А. Гусейнова, В.И. Толстых. – М.: Политиздат, 1991. – С. 138–167.
36. *Гомаюнов С.* От истории синергетики к синергетике истории // Обществ. науки и современность. – 1994. – С. 99–105. – № 2.
37. *Гумилев Л.Н.* Этногенез и биосфера Земли. – Вып. 1. – Л., 1979. – Деп. в ВИНТИ.
38. *Он же*. Этносфера: История людей и история природы. – М.: Экопрос, 1993. – 544 с.
39. *Гурджиев Г.* Вестник грядущего добра: Пер. с англ. – СПб.: Изд-во Чернышева, 1993. – 256 с.
40. *Егоров М.С., Марютина Т.М.* Развитие как предмет психогенетики // Вопр. психологии. – М.: Школа-Пресс, 1992. – № 5–6. – 62 с.
41. *Завадский С.А., Новикова Л.И.* Искусство и цивилизация: Искусство на пути к коммунистической цивилизации. – М.: Искусство, 1986. – 271 с.
42. *Залкинд А.Б.* О методологии целостного изучения в педагогике // Педология. – 1931. – № 2.
43. *Иорданский Н.Н.* Организация детской среды. – М.: Работник просвещ., 1925.
44. *Иванов А.Ф.* Интеграция педагогических и социальных факторов как условие повышения эффективности работы сельской школы: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1991. – 50 с.
45. *Калашиников А.Г.* Проблемы политехнического образования: Избр. тр. – М.: Педагогика, 1990. – 368 с. (Труды действ. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
46. *Кандыба Д.В., Кандыба В.М.* Основы СК-терапии// Информационная СК-терапия. – СПб., 1988. – Т. 2.
47. *Караковский В.А.* Стратегия современного воспитания// Теория и практика гуманистических воспитательных систем: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Владимир, 12–16 окт. 1997 г.) / Отв. ред. Л.И. Новикова – Владимир: ВОИУУ, 1997. – 216 с.
48. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопр. философии. – 1992. – № 12.
49. *Колесникова И.А.* Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1991. – 38 с.
50. *Комлев Н.Г.* Слово в речи: денотативные аспекты. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 216 с.
51. Концепция воспитания школьников в современных условиях// Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей: Междунар. науч.-практ. конф. – М.: Изд. ИТПиМИО РАО, 1993. – 20 с.
52. *Краевский В.В.* Основные характеристики и логика педагогического исследования. – Волгоград: Перемена, 1994. – 31 с.
53. Краткий психологический словарь/ Сост. Л.А. Карпенко; Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
54. Краткий словарь по социологии/ Под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина; Сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. – М.: Политиздат, 1988. – 479 с.
55. *Кукаркин А.В.* По ту сторону рассвета. – М., 1977. – 400 с.

56. *Куракин А.Т., Лийметс Х.Й., Новикова Л.И.* Коллектив и личность школьника// Основы теории воспитательного коллектива. – Вып. 1, ч. 2. –Таллин: РИИУ ЭССР, 1981. – 124 с.

57. *Куракин А.В., Новикова Л.И.* Школьный ученический коллектив: проблемы управления. – М.: Знание, 1982. – 96 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 6).

58. *Кутырев В.А.* Современное социальное познание: общенаучные методы и их взаимодействия. – М.: Мысль, 1988. – 202 с.

59. *Лесгафт П.Ф.* Избранные педагогические сочинения/Сост. И.Н. Решетень. – М.: Педагогика, 1988. – 400 с.

60. *Ливишиц Е.* Вопросы изучения среды в немецкой педагогической литературе// На путях к новой школе: Ежемесячник. – 1928. – № 7–8. – С. 116–130.

61. *Мак-Фарленд П.* Поведение животных. – М., 1988.

62. *Марков Ю.Г.* Функциональный подход в современном научном познании. – Новосибирск: Наука, 1982. – 255 с.

63. *Маркович Д.Ж.* Социальная экология: Кн. для учителя; Пер. с серб.-хорв. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.

64. *Моложавый С.С.* Программа изучения поведения ребенка или детского коллектива. – М., 1924. – 6 с.

65. *Он же.* Учет среды и работы детучреждений: программа изучения ребенка и детского коллектива в ее практическом применении. – М., 1925. (Принята III Всероссийским Съездом по дошкольному воспитанию.)

66. *Монтескье Ш.* Избранные произведения: (Опыт экзистенциальной культурологии). – М.: Гос. изд-во полит. лит., 1955. – 799 с.

67. Устойчивое развитие в изменяющемся мире: Моск. синергетический форум, Москва, 27–31 янв. 1996 г.; Тез. докл. – М.: Ин-т философии РАН, Ин-т прикладной математики РАН, 1996. – 118 с.

68. *Мудрик А.В.* Роль социального окружения в формировании личности подростка. – М.: Знание, 1979. – 40 с.

69. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику: Учеб. пособие / Ин-т практ. психологии. – М., 1997. – 365 с.

70. *Мудрик А.В.* Социализация и «смутное время». – М.: Знание, 1991. – 80 с.

71. *Мухина В.* 50/50: Опыт словаря нового мышления/Под ред. Ю. Афанасьева и М. Ферро. – М.: Прогресс, 1989. – 558 с.

72. Наша работа/ Под ред. М.В. Крупениной и др. – М., 1928. – Вып. 1. – 93 с.

73. *Николаева Л.О.* О среде и педподходе// Народный учитель. – 1930. – № 11. – С. 55–56.

74. *Нийт Т., Паудсепп М.* Новые и старые книги по психологии среды // Человек в социальной и физической среде/ Под ред. Х. Лийметса, Т. Нийта, М. Хейдметса. – Таллин, 1983. – С. 171–186.

75. *Новикова Л.И.* Школа и среда. – М.: Знание, 1985. – 80 с.

76. *Она же.* Гуманистическая воспитательная система школы как феномен социальной действительности и объект педагогических исследований // Воспитательная система массовой школы: Проблемы гуманизации: Сб. науч. тр. – М.: Изд. НИИТиИП, 1992. – 134 с.

77. Новикова Л.Н., Кулешова Н.В. Воспитательное пространство: опыт и размышления// Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. – М.: НИИ теории образования и педагогики РАО, 1996. – С. 195–202.
78. Няпинен Л. О предпосылках прогресса общества в свете принципов синергетики// Обществ. науки. – 1990. – № 3. – С. 245–256. (Таллин).
79. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1984. – 816 с.
80. Организация детской среды в школе // Просвещение на Урале. – 1929. – № 9. – С. 39–44.
81. Панормов. Среда и воспитание учащейся детворы: В порядке постановки вопроса// Просвещение среднего Поволжья. – 1929. – № 3, 4. – С. 16–22. (Самара).
82. Парыгин Б.Д. Социальная психология как наука., 1986.
83. Он же. Научно-техническая революция и личность. – М.: Политиздат, 1978. – 240 с.
84. Педагогика среды и методы ее изучения / Под ред. М.В. Крупениной. – Сб. IV. – М.: Работник просвещения, 1930. – 240 с.
85. Педагогический опыт как источник психолого-педагогических знаний о коллективе и личности школьника: Сб. науч. тр. – М.: Изд. АПН СССР, 1986. – 136 с.
86. Педагогическая энциклопедия/ Под ред. А.Г. Калашникова. – М. 1929.
87. Пикова Л.А. Организационно-педагогические основы построения воспитательной системы школы // Воспитательные системы школ: История и современность: Тез. докл. – Владимир: ВГПИ им. П.И. Лебедева-Полянского, 1990. – 184 с.
88. Пилиповский В.Я. Критика современных буржуазных теорий формирования личности. – М.: Педагогика, 1985. – 159 с.
89. Пинкевич А.П. Научная педагогика в СССР//Народный учитель. – 1927. – № 11.
90. Пинкевич А.П. Основы советской педагогики. – М.: Госиздат., 1929.
91. Пистрак М.М. Насущные проблемы современной советской школы. – М.: Работник просвещения, 1925.
92. Пистрак М.М. Как создавались программы ГУСа// Народное просвещение. – 1927. – № 10.
93. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высш. шк., 1984. – 174 с.
94. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант.: Пер. с англ. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1994. – 272 с.
95. Психологический словарь/ Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
96. Раудсеп М. Среда как место для поведения (Школа экологической психологии Роджера Баркера) // Человек в социальной и физической среде. – Таллин, 1983. – С. 143–165.
97. Рубахин В.Ф. Психологические проблемы социального регулирования поведения. – М., 1976.
98. Рубинштейн С.Л. Человек и его мир // Проблемы общей психологии. – М., 1976.

99. Рюле О. Ребенок и среда: Коммунистическая школьная программа. – Л., 1924. – 124 с.
100. Самоорганизация и наука: Опыт философского осмысления. – М.: Арго, 1997. – 349 с.
101. Селиванова П. Гарант выживания и безопасности// Народное образование. – М., 1996. – № 6. – 128 с.
102. Семенов В.Д. Целостность среды человека и социально-педагогические проблемы формирования гражданина// Сб. науч. тр. – Свердловск: УрГУ, 1986. – С. 41–48.
103. Он же. Педагогическое управление взаимодействием школьного коллектива с социальной средой: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Свердловск: УрГУ, 1987.
104. Он же. Педагогика среды: Учеб. пособие/ Урал. пед. ин-т. – Екатеринбург, 1993. – 63 с.
105. Серебрякова К.В. Организация детской среды в школе // Просвещение на Урале. – 1929. – № 9. С. 39–41. (Свердловск).
106. Сидоркин А.М. Развитие воспитательной системы школы как закономерный процесс: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1991. – 17 с.
107. Он же. Процесс развития воспитательной системы школы. Его закономерности// Воспитательная система учебного заведения: Материалы Всесоюз. науч.-практ. конф., г. Николаев). – М., 1992. – 161 с.
108. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопр. психологии. – 1986. – № 6.
109. Он же. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1994. – 71 с.
110. Современная западная социология: Слов. – М.: Политиздат, 1990. – 432 с.
111. Социально-психологические основы средообразования: Тез. конф., Локса (ЭССР), 19–21 марта 1985. – Таллин: Эст. отд-ие о-ва психологов СССР; Таллинский пед. ин-т, 1985. – 301 с.
112. Среда// Разработка терминологического аппарата дизайна/ Под ред. Г.Л. Демосфенова. – М.: ВНИИТЭ, 1982. – С. 109–110.
113. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. – М., 1979.
114. Трегубова Е.Н. Лексический ряд с префиксом *со-* как терминосистема // Среда-система-управление в педагогике: Тез. докл. – Кустанай, 1994. – 106 с.
115. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
116. Фокс В. Введение в криминологию: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1985. – 303 с.
117. Фром Э. Душа человека: Пер. с нем. – М: Республика, 1992. – 430 с.
118. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге: Сб.; Пер. с нем./ Под ред. А.Л. Доброхотова. – М.: Высш. шк., 1991. – 192 с.
119. Он же. Время и бытие: Ст. и выступления; Пер. с нем. – М.: Республика, 1993. – 447 с. (Мыслители XX века).
120. Хейдметс М. Субъект, среда и границы между ними // Психология и архитектура: Тез. конф., Лохусалу (ЭССР), 25–27 янв. 1983 г. – Таллин, 1983. – Т. 1. – С. 61–63.

121. *Хейдметс М.* Человеческое начало в средообразовании // Социально-психологические основы средообразования: Тез. конф. – Таллин, 1985. – С. 77–79.
122. Человек и среда: психологические проблемы: Тез. конф., Лохусалу, 20–22 янв. 1981 г. – Таллин, 1981. – 256 с.
123. Человек, среда, общение. – Таллин: Таллинский пед. ин-т, 1980. – 135 с.
124. Человек, среда, пространство: Исследования по психологическим проблемам пространственно-предметной среды. – Тарту: Тартуский ун-т, 1979. – 162 с.
125. *Черноушек М.* Психология жизненной среды/ Пер. с чеш. И.И. Пола. – М.: Мысль, 1989, – С. 174 (Человек на пороге XXI века).
126. *Шацкий С.Т.* Педагогическая библиотека: В 2 т. – М., 1980.
127. *Шварцман К.А.* Философия и воспитание: Критический анализ немарксист. концепций. – М.: Политиздат, 1989. – 208 с. (Социальный прогресс и буржуазная философия).
128. *Шек А.А.* Управление образования в условиях развития школы. – Алматы: Мин-во образования Республики Казахстан, 1994. – 107 с.
129. *Шипилова Л.И.* Проблема школьной воспитательной среды во французской педагогике // Воспитательные системы школ: история и современность: Тез. конф. – Владимир, 1990. – С. 157–159.
130. *Шульгин В.Н.* Основные вопросы социального воспитания. – М.: Работник просвещения, 1924. – 126 с.
131. *Он же.* Общественная работа школы. – М.: Нар. просв., 1925. – №10–11.
132. *Он же.* Педагогика туманной реакции. – М., 1928.
133. *Шульц Л.* Как организовать материальную среду // Детский дом. – 1929. – № 5. – С. 54–59.
134. *Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н.* Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – 416 с.
135. *Эванс-Причард Э.Э.* Нуэры. – М.: Наука, 1985. – 234 с.
136. *Эпштейн М.* О некоторых вопросах главсоцвоса // Народный учитель. – 1927. – № 7–12.
137. *Ярошевский М.Г.* История и психология. – Гл. 13. – М.: Мысль, 1993. – 565 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1	
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЫЛКИ КОНЦЕПЦИИ СРЕДОВОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАНИИ	
1.1. Понятие среды.....	7
1.2. Роль среды в жизнедеятельности человека.....	14
1.3. Проблема управления влияниями среды в методологии науки	25
Глава 2	
ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ КОНЦЕПЦИИ СРЕДОВОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАНИИ	
2.1. Среда в ретроспективе социального воспитания.....	35
2.2. Средоведение и педагогика среды.....	46
2.3. Среда в системных исследованиях педагогов 70–90-х годов XX столетия.....	60
Глава 3	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СРЕДОВОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАНИИ	
3.1. Понятийный аппарат средового подхода	75
3.2. Семантика средового подхода	88
3.3. Прагматика средового подхода.....	92
Глава 4	
ТЕХНОЛОГИЯ СРЕДОВОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАНИИ	
4.1. Средовая диагностика.....	109
4.2. Средовое проектирование	126
4.3. Средовое продуцирование воспитательного результата, или Средообразование и воспитание средой.....	137
Заключение	148
Список цитируемой литературы	149

Научное издание

Мануйлов Юрий Степанович

СРЕДОВОЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ

Издание второе, переработанное

Редактор издательства *А.Н. Китаева*
Технический редактор *О.В. Ленская*
Компьютерная верстка *Н.Г. Королева*

Издательская лицензия № 04568 от 20 апреля 2001 г.
Полиграфическая лицензия №18-0140 от 8 октября 2001 г.

Подписано в печать 25.03.2002.
Формат 60×84/16. Печать офсетная. Бумага офсетная.
Уч.-изд. л. 11,3. Усл. печ. л. 9,1. Тираж 300 экз. Зак. 3085.

Издательство Волго-Вятской академии государственной службы
603950, Нижний Новгород-292, пр. Гагарина, 46
тел. 39-53-01