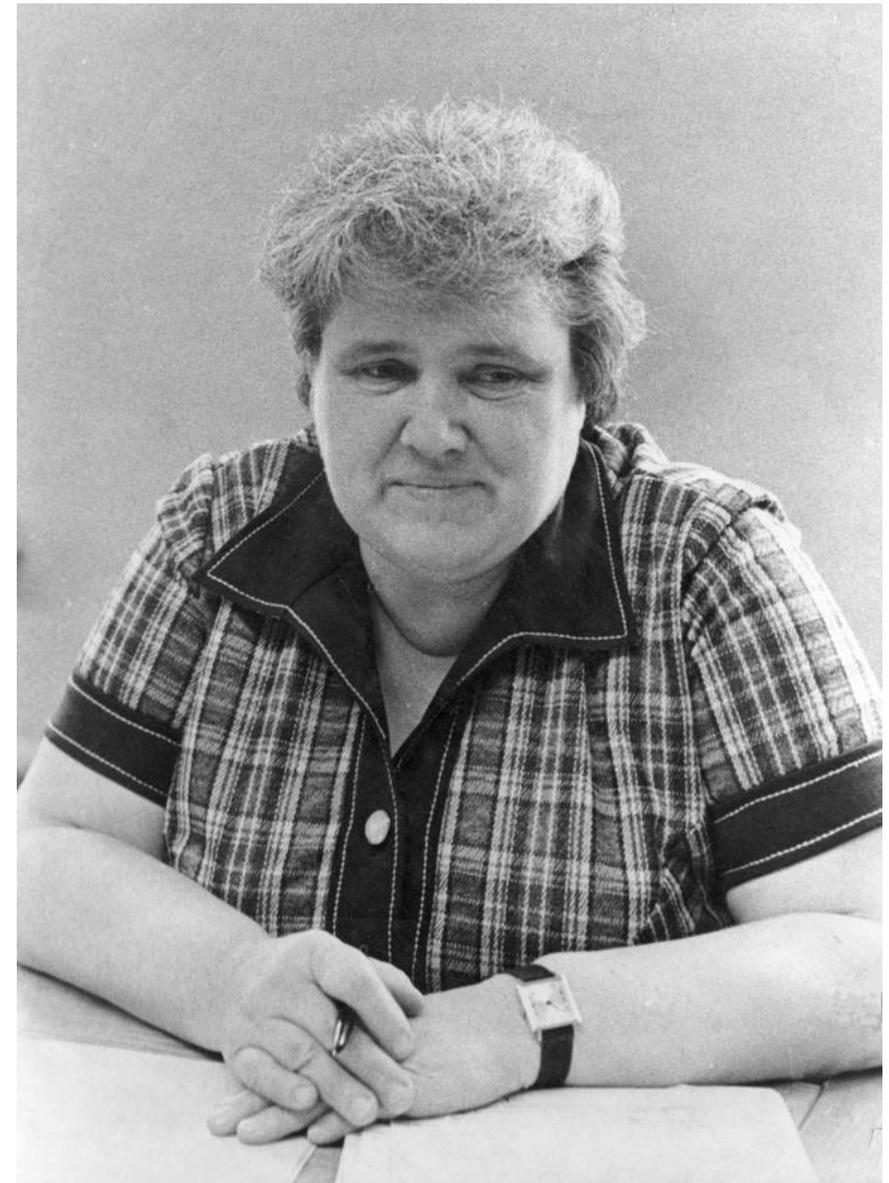


**СТИХИИ, СТИХИЙНОСТЬ И СТИХИАЛЬНОСТЬ В
ОБРАЗОВАНИИ (СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ)** / Под
ред.: Ю.С. Мануйлова (отв. ред.), И.И. Сулимы, Е.В. Орлова. –
Н.Новгород, 2006.

Профессиональное мировоззрение складывается не только под влиянием опыта, но и понятий, входящих в нашу жизнь вместе с новыми словами. Стихия является одним из таких слов-понятий. Известно, что в концепции средового подхода стихия, наряду с трофической нишей и мечеными, составляет содержание понятия "среда". Взгляд на стихию как педагогическое средство – это полезное упрощение. Реально ощущаемые, угадываемые и фиксируемые нашим сознанием стихии "глобализуют" педагогическое мышление. Но что стоит за этим феноменом? Ответом на этот вопрос являются материалы данного сборника.

Книга может быть полезна педагогам-исследователям и практикам, всем, интересующимся вопросами психологии и философии образования.

**Посвящается нашему Учителю, академику РАО,
Людмиле Ивановне Новиковой**



ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Предисловие</i>	
<i>Мануйлов Ю.С.</i> О стихии, стихийности и стихийности в образовании.....	<i>Шилова Л.Н.</i> Стихия непредсказуемость завтрашнего дня в молодежной среде эпохи постмодерна.....
<i>Воропаев М.В.</i> К проблеме онтологии стихийности.....	<i>Белозерцев Е.П.</i> Культурно-образовательная среда малого города.....
<i>Железняк В. Н.</i> Среда и стихия (экзистенциально-философский аспект).....	<i>Волкова Л. В.</i> Стихийность как категория управленческой технологии.....
<i>Сулима И.И.</i> Среда и стихия в образовании: подходы к сущностной оценке.....	<i>Боровская Е.В.</i> Взаимосвязь стихий и образа жизни личности.....
<i>Ярмахов Б.Б.</i> Свобода, стихийность и спонтанность в образовании.....	<i>Лебедева А.Л.</i> Стихии и самовыражение личности.....
<i>Орлов Е.В.</i> Познавательные модели и язык описания стихий в социальной среде.....	<i>Кассина Р.А.</i> Вероятностный компонент инновационной профессионально-педагогической среды.....
<i>Шек Г.Г.</i> Стихия с позиций управленческой практики.....	<i>Галкин С.А.</i> Стихии и стихозности в жизни людей.....
<i>Павленко А.И., Белозерцев Е.П.</i> Диалектика культурно-образовательной среды:	<i>Антипина М.А., Тагунова Н.Г., Эльберт Г.К.</i> Трансовые состояния и управление стихиям.....
<i>Черникова И.Ю.</i> Управление стихиями в образовательной среде.....	<i>Сулима И.И.</i> Итоги интернет-конференции по среде и стихиям (краткий обзор).....
<i>Барышников В.Я.</i> Стихии как вероятностный фактор управленческой деятельности специалиста по физической культуре	<i>Список литературы</i>
	<i>Об авторах</i>

О стихии, стихийности и стихийности в образовании

Ю.С. Мануйлов

Стихия это не только мыслеобраз, но термин, вошедший в педагогическую теорию вместе с концепцией средового подхода в образовании. Стихию можно определить как движущуюся массу или массу в движении (в зависимости от аспекта рассмотрения), обладающую огромной, трудно сдерживаемой силой. Видимый образ - волна, энергетический поток, мерное или стремительное движение каких-то тел, частиц различной субстанции. Стихия как некая природная сила есть в то же время способ существования материи и духа в пространстве человеческого бытия. Как в локальной, так и широкой социальной средах обнаруживают свое присутствие различные стихии. Это стихии научного поиска, интеллектуальной игры, самодеятельного творчества, изобретательности, свободомыслия, конкуренции, противоборства. Уже этот, далеко неполный список, подтверждает реальность и указывает на масштабы данного феномена. Долгое время мы пребывали в неведении относительно подлинной роли стихии в воспитательном процессе. Незнание наше простиралось на область эмоционального, стохастического, динамического, случайного, спорадического, спонтанного, бессознательного.

1. В образовании не было необходимости учитывать динамические характеристики среды. Принято было полагать, что движение есть неустойчивое и тем самым не сущее (не есть сущее). Осознание того, что движение в то же время и нечто несущее, к теоретикам пришло, вероятно, не так давно (М.Хайдеггер). Что несет движение, какую роль в образовании среды и воспитании играет стихия? Такие вопросы не занимали умы исследователей. В недрах науки стихия не рассматривалась в качестве средства достижения педагогических целей.

2. В фокусе внимания находилась человеческая масса. И это не было случайностью. Считалось, что «решающая роль всегда принадлежит условиям долговременного характера, и ситуативные поводы приобретают смысл лишь в контексте первых» (В.С.Чичерин). В «структурно-функциональной» методологии исследовать объект значило изучать его вне свободного движения, перемещения, блуждания в пространстве, не как внешнюю силу по отношению к автономному индивиду, но как систему с встроенным в нее человеком. Социальных психологов, насколько нам известно, интересовали, прежде всего, связи между людьми (толпа, аудитория), внутренние эффекты (паника, агрессивность и пр.). Смещение акцента с массы-способа организации людей на движущуюся массу как субстанцию и внешнюю

динамическую силу по отношению к стоящему на ее пути человеку, заставляет по-новому взглянуть на это явление и представить ее как управляющую силу=стихию. Педагогические исследователи (помимо психологов) изучали коллектив как организацию и социально-психологическую группу (формальная, неформальная структуры, климат, атмосфера, феномен территориальности и пр.). В фокусе внимания были внутренние связи.

3. Неприятие аморфного, неупорядоченного, не поддающегося рациональному объяснению и систематизации. «Большие сообщества людей - существа неменяемые» - писала Вирджиния Вульф. «Масса- это множество людей без особых достоинств». «Наука полагала, что эти человеческие скопления - аномалии, исключительные состояния вне какой-либо закономерности, не представляющие никакого интереса. Только классы, их организации были объектом мысли, предметом науки и основополагающим аспектом общества». По этой причине, выражаясь языком Уайтхеда, до последнего времени значительная часть педагогической реальности, выходящей за черту рационального, «ускользала из ячеек научной сети».

4. Заблуждение относительно роли хаоса и случая в воспитательном процессе. Мы были далеки от понимания подлинных источников социального роста и качественных

изменений в личности. Детерминационные схемы влияния считались единственно приемлемыми в педагогике. Стихийность равнялась спонтанности и хаосу. На самом деле, как показывают исследования в области самоорганизующихся систем, хаос важен и незаменим. «За кажущимся хаосом обнаруживается порядок закона роста» Синергетика говорит о животворящем хаосе, хаосе становления, из которого возникает порядок, о хаосе как сферы еще не оформившегося, о спонтанных субпроцессах в детерминационных гиперсистемах. Наступает понимание, «случайность является неискоренимой чертой любой практики» (Ж.П. Сартр). В зонах неустойчивости возникает хаос, но его следует рассматривать как «цену, уплачиваемую за возможность создать порядок...».

5. Переоценка степени сознательности и самостоятельности человеческой индивидуальности. «Как только люди собираются вместе, неважно кто, они становятся массой». «Нельзя подходить к массе извне, как к простой сумме индивидов. В накаленной атмосфере один и тот же расчет индивидуальной человеческой жизни подчиняется законам, совершенно отличным от законов индивидуальной бухгалтерии». «Мы знаем себя и управляем собой в немыслимо малой степени» (Пьер Тейяр де Шарден), ибо «поведение человека - это в значительной степени поведение

групповое» (В. Фокс) В педагогике не доставало понимания того, что «люди, обладающие достаточно сильной индивидуальностью, чтобы противиться внушению, в толпе слишком малочисленны, и потому не в состоянии бороться с течением». Образно выражаясь, «индивид в толпе - это песчинка среди массы других песчинок, вздымаемых и уносимых ветром». «Индивид лишается большей части репертуара своего обычного сознательного поведения и становится уступчивым, податливым». «В толпе снижается уровень интеллекта, падают ответственность, самостоятельность и критичность и исчезает личность как таковая». В результате «человек впитывает в себя, сам того не желая, движения и чувства, которые ему подсказываются». «Людьми управляет закон духовного единства толпы» (Гюстав Лебон).

6. Недооценка иррационального, образующего бессознательный фундамент человеческой жизни. Долгое время человека считали человеком разумным, пока он не стал «человеком массы», что, видимо, и дало повод для многочисленных суждений, убедительность которых так велика, что несмотря на объем, отважимся воспроизвести их факсимиле: «Сознание занимает лишь небольшое место в психической жизни» (Вильгельм Райх), «Сознание стоит в конце пути, бессознательное - в его начале» (Поль Рикер), «В

борьбе разума со страстью всегда побеждает страсть». Приведем еще одно, достаточно емкое высказывание Г.Лебона: «Традиционная точка зрения обращается к рассудку, к смыслу вещей, помогает людям уяснить проблемы и делать выбор среди возможных решений. Легче всего мобилизовать людей, приведя их к осознанию своих интересов, а так же смысла ситуации, тем самым и целей, которые они могут достичь сообща. Люди, сформировавшиеся в рамках классической школы, не учитывали силы страстей и верований. Они полагались исключительно на интеллект, чтобы убеждать, на расчет, чтобы победить трудности. Вместе с тем решающую роль в социальных процессах играют не разум, а эмоции. В толпе человек оказывается во власти иррациональных чувств, догматизма, нетерпимости, всемогущества». В продолжение можно привести два высказывания Зигмунда Фрейда: «Человек в толпе существо инстинктивное» и «Люди не поддаются доводам рассудка, ими движут инстинкты». Значимы в этом плане и слова Раймонда Фердинанда Арона «Биологическая природа человека такова, что его поведение не может всегда мотивироваться рассудком». «Классическая политика, основывающаяся на интересе и разуме человека, особенно в массовом обществе видит человека не в полном объеме, она слепа к его эмоциям и памяти, к его желаниям и мифам. Она

обрекла себя на бессилие, поскольку теперь иррациональные действия, аффективные взрывы, расстройства мышления, кричащая круговерть и толпы больше не считаются странностями, погрешностями или врожденными пороками человеческой природы. Это перископы, отображающие на поверхности подводные течения, скрытые под спудом обыденной жизни каждого из нас».

7. Непризнание и неприятие стихии. Стихия ассоциировалась со стихийностью - врагом организованности, порядка, дисциплины, плановости. Стихийность, заодно с ней и стихии стали синонимом спонтанности, произвола, бессистемности, непредсказуемости и хаоса. Поскольку подлинными символами школы являлись организация, порядок и дисциплина, то стихии и стихийность изгоняли из образовательных учреждений. Педагоги всячески пытались уйти от стихийности и стихийного начала. Создание воспитывающей среды предполагало, конечно, сужение в ней сферы стихийного за счет организованных, усовершенствованных и сведенных в систему влияний. Сложился неприглядный, враждебный, даже зловещий и опасный образ стихии как некой «хаосогенной силы». Лишь только в конце семидесятых годов XX века А.Т. Куракин - один из немногих теоретиков системного подхода в отечественной педагогике сумел увидеть в стихийности нечто

большее. Он писал: «Нет влияний стихийных, а есть уже управляемые и пока еще неуправляемые влияния на детей. Последние - это те, которыми мы управлять еще не научились, у нас пока нет возможности на них воздействовать». На самом деле, несмотря на свое сходство (однокоренные слова) стихия и стихийность понятия отнюдь не тождественные. Стихийность это характеристика спонтанного, самопроизвольного, спорадического хода какого-либо процесса, порожденного случаем и в самом себе содержащего (несущего) случай. Стихию же можно рассматривать как форму движения материи (все равно какой - организованной или неорганизованной, вещественной или невещественной природы).

В настоящее время вместе с приходом синергетики и переоценки места и роли динамической, эмоционально-чувственной, бестелесной, духовной, энергетической составляющей человеческой жизни, сложились предпосылки для возникновения **педагогического учения о стихиях**. Стихию мы определяем как движущуюся массу, способную властвовать над человеком, захватывать, увлекать и метить индивидуумов, программировать их поведение. Масса в движении воспринимается индивидуумом как непреодолимая сила, противостоять которой он не может. Сильная стихия обладает энергией, превосходящей энергетические

возможности и ресурсы индивидуума или группы людей. Энергетическое превосходство стихии над способностью индивидов превращает ее (в глазах обитателей) в мощную, несокрушимую, непоборимую силу. «Я преклоняюсь пред тобой/ Великая могучая стихия/ И гимн восторга/ Я тебе превозношу/ Ты бесконечна, вечна, неизменна,/ Благодаря тебе живу/ Парю...». (Марина Х).

Связь стихии со стихийностью каузальна. Стихийность порождается «игрой» стихий, ход и результат которой достоверно непредсказуем. Без игры стихий нет стихийности. Стихии качественно различны. Стихия как находящаяся в движении некая субстанция может быть хорошо организованной и направляемой силой (при определенных условиях предсказуемой и неслучайной). Когда стихию представляют «сорвавшимся с цепи», со своей оси «неуравновешенным движением» (Т.П.Григорьева), вероятно, имеют ввиду не все стихии, лишь «сумасшедшие», например, стихию коллективного бессознательного, беспорядка, «броуновского движения», когда «люди бесцельно и беспорядочно кружатся друг возле друга, подобно переплетающимся движениям овец, которые находятся в стадии возбуждения». Стихия это движущаяся масса, способная в противовес расхожему представлению, быть примером организованности и порядка. В онтологическом

плане она ничем не отличается от массового действия. Но не следует ее путать с эмоциональным состоянием и психологической атмосферой. Перечисленное лишь лоно, гнездилище стихий. Стихии появляются всюду, где возникают скопления людей. В классах, рекреациях, кабинетах, школьных коридорах, в актовом, спортивных залах, стадионах, концертных площадках, там, где проводятся праздники, общешкольные мероприятия, коллективные творческие дела, организуются массовки, групповые выступления, тусовки, всевозможные кампании и акции. Не следует отождествлять стихию лишь с толчеей в коридорах, бесцельной суетой и суматохой, экзаменационной лихорадкой, со всей круговертью школьной жизни. Стихии «обитают» и в тишайших читальных залах и в немногочисленных лабораториях, в местах с размеренным течением жизни. Мир стихий богат и разнообразен. Список стихий не может заменить их классификацию, основания для которой наукой пока не найдены. Однако, субстанционально-энергетическая природа различных стихий такова, что можно говорить об их формах. Формации суть формы жизни, формы существования стихий. Энергия стихии, как нам представляется, может проявлять себя в форме протеста, поиска, милосердия, любви, поклонения, ненависти, маскарада, сопротивления, упорного труда, взаимной

требовательности, игры, жертвенного служения, борьбы группировок, сутяжничества, взаимопомощи, повального увлечения чем-либо и прочее, прочее, прочее! Если принять во внимание источники происхождения и способы существования стихий, то последние можно дифференцировать на: а) бездействующие стихии, не проявленные, «спящие»; б) спонтанно образовавшиеся стихии, самовозникшие, самопроявившиеся; в) непреднамеренно занесенные, случайные стихии; г) специально привнесенные кем-то; д) стихии целенаправленно генерируемые субъектами управления. Квалиметрия стихий, субъективно осуществляемая субъектами управления (оценка дееспособности стихий, деление их на случайные, неслучайные, спланированные, конструктивные, деструктивные и т.д.) не позволяет получить достоверную, но лишь приблизительную информацию о разрешающих возможности среды, оценить расстановку сил и спрогнозировать сценарии развития событий, равно как и итоговый результат. Можно в условиях неопределенности (управленец часто действует в этих условиях) лишь предугадывать исход события, но нельзя всякий раз безошибочно предопределять его.

Стихии позволяют объяснить некоторые факты, ранее необъяснимые в теории управления и в

*воспитательных методиках. В свете нового знания, становится очевидным, что массовые мероприятия в образовательных учреждениях проводятся с периодичностью, необходимой для того чтобы всякий раз вдыхать с помощью стихий новую жизнь в школьную атмосферу, со временем теряющую свою притягательную силу и мощь. Практика убеждает в том, что стихии как социально-педагогический феномен, способны инициировать, культивировать, утверждать образ жизни, создавать новые возможности и условия для реализации воспитательного потенциала среды. Стихии - это параметр вероятности реализации возможностей среды. Это некая полу-гарантия их осуществления. Многое зависит от свойств стихий, их состава, вектора, траектории, скорости движения, фронта распространения, периодичности появления, заключенной в них силы и продолжительности «жизни». Вопрос о науке и искусстве управления стихиями в данной статье не рассматривается. Это самостоятельная тема. Тем не менее, выскажемся о таком феномене как **стихиальность и стихиальное мышление**. Под стихиальностью мы понимаем область реального, которая складывается под действием стихий, генерируемых участниками средообразовательного процесса. Стихиальность есть тип связей между составляющими среду элементами, происхождение,*

существование, судьба которых определяется свойствами господствующих стихий. Связь между артистами на сцене и публикой в зале, игроками и болельщиками стихийна, так же как стихийна связь между классом и учителем на уроке. Преподавание гуманитарных дисциплин по сути своей стихийно. В известной мере стихийность есть миропорядок, регулируемый стихиями, появление которых с определенной долей вероятности может быть предсказано. Стихийность в отличие от стихийности не синоним спонтанности и случайности. Конечно, в области стихийного нельзя быть уверенным на сто процентов в исходе события. Тем не менее, если стихии генерируются меченными людьми и управляющими структурами – они неслучайны и их появление можно предвидеть и просчитать. Термин стихийность указывает на конструктивную роль стихии в среде мнимого беспорядка и псевдопроизвола. Область стихийности – это область ожидаемого и возможного, в противовес стихийности – как сферы случайного и неожиданного. Стихийность отражает практику интуитивно постигаемых каузальных связей между стихиями и субъектами управления. Стихийность – это не только область мысли, но и способ мышления, восприятия, поле поиска вариантов решения, пространство моделирования процессов. Это путь управления педагогическими процессами с помощью стихий.

Производной от стихии является стихийное мышление. Стихийное мышление – это мышление, опирающееся на образы стихии. Это целостное мышление, которое пытается соединить в себе чувственное и рациональное. Управленец, обладающий стихийным мышлением, подобно сейсмологу, способен чувствовать стихию и моделировать последствия ее проявления. Возможно, в будущем мы станем свидетелями появления самостоятельной науки, предположим, Стихиологии. Метафизика стихийного лишь пролог ее появления.

В представленном тексте многое может быть неясным. Возможно, отдельные положения требуют более основательного раскрытия. Однако мы не в состоянии обеспечить большую точность предмета. И причина не в том, что этого не допускает его природа. Сдерживающим моментом, как это ни банально, является наше незнание. Но довольствоваться известным и лишать себя права вести научные изыскания в этой области – непродуктивно. Более разумным представляется приглашение к конструктивному диалогу ученых и практиков – всех, кто видит практический смысл в обсуждении и исследовании данной проблемы.

К проблеме онтологии стихийности

М.В. Воронаев

Понятие «стихийное» - пасынок традиционной педагогики. Его научный статус определяется лишь тем, что оно располагается где-то по другую сторону бинарной оппозиции, уравнивая понятие «закономерное». Понятие «стихия» не имеет даже такого статуса, пребывая в другой, непедagogической реальности.

По привычке, вспоминая времена идеологического диктата, можно найти причину такой ситуации в том, что в марксистском подходе к общественным наукам человек (классово образованный) является сознательным творцом своей судьбы, а сама наука – это в первую очередь поиск объективных закономерностей. Однако уже отошла в прошлое необходимость начинать любую статью со ссылок на «классиков», но, тем не менее, понятие «стихия» еле виднеется в тени величественных «вершин» педагогических принципов.

Прошли уже более десяти лет с тех пор, как целый ряд ученых в связи с разными обстоятельствами затронули запретную область. Л.И. Новикова и ее ученики начали изучать особенности воспитательной системы как системы неравновесной и тем самым определили стихийность как

неотъемлемое свойство воспитательных систем (Н.Л. Селиванова [2], А.М. Сидоркин[17]). Помимо этого стихия и стихийность стали предметом самостоятельного исследования (Ю.С. Мануйлов). Независимо от упомянутых авторов, выстраивая свою теорию воспитания, А.В. Мудрик определил воспитание как «относительно управляемую социализацию», тем самым, сделав решающий шаг по признанию права стихийности на существование в рамках педагогической науки [9]. Но, несмотря на массовые тиражи книг А.В. Мудрика и защиту рядом учеников Ю.С. Мануйлова диссертаций, для абсолютного большинства педагогических исследований проявления стихийности подобны крошкам мусора, на плохо протертом «столе» научности. Стоит протереть лучше и «истинные» педагогические закономерности засияют первозданным светом. Признается, что в педагогике далеко не все управляемо, но все находящееся за рамками педагогической целерациональности признается выходящим за рамки ее предмета.

Естественно, такая ситуация не может объясняться просто случайными колебаниями научной моды.

Педагогическая наука развивается в тесной связи с общим развитием мировой научной мысли. В современной теории науки и в философии выделяются три этапа развития научного знания: классический, неклассический и

постнеклассический (подробнее см., например, работы Н.М. Смирновой [18]).

Исторически наука классического периода совпадает с индустриальной цивилизацией. Ее основная характеристика – установка на то, что в природе и обществе существуют некоторые объективные, независимые от нас закономерности, что наука дает способ объективного познания этих закономерностей и в результате научных исследований мы все более и более приближаемся к точной картине мира. Субъективный фактор, который связан с самим исследователем, признается помехой, мешающей объективности исследования. Принадлежащий к такой парадигме ученый всегда старается найти «закономерные связи и отношения», сведя к минимуму личностные помехи.

Развитие педагогики так же можно подразделить в соответствии с выделенными этапами. Хотя мы не считаем, что в настоящее время уместно говорить о постнеклассической науке применительно к педагогике.

Под традиционной педагогикой мы понимаем педагогику, созданную в рамках парадигмы науки классического периода. Такой подход превращает педагогику в науку о закономерностях в воспитании и образовании, из которой изгнана человеческая уникальность и субъективность.

Рассмотрим более подробно **особенности традиционной педагогики.**

1. Предмет педагогики определяется как закономерности воспитания и обучения (образования), поняты как существенные, повторяющиеся связи объективного характера, т.е. независимые от людей, которые в данных связях и отношениях участвуют.

2. Произвольно, вне связи с культурными, социальными, психологическими и т.п. условиями разворачивания процессов воспитания, формулируются принципы воспитания: некие универсальные правила построения воспитательной деятельности, в случае их выполнения обеспечивающие положительный результат. При этом перечень этих принципов может быть самым различным – от провозглашения крайнего гуманизма до крайнего авторитаризма.

3. Педагогическая деятельность понимается исключительно рационально. Выдвигаемая педагогическая цель конкретизируется в задачах, для осуществления которых подбираются методы и формы деятельности. Все, что не укладывается в эту схему или игнорируется, или рассматривается как внешние факторы и условия непедagogические по своей природе.

Если в основу педагогического анализа кладутся подобные взгляды, то любая воспитательная организация сравнивается со списком правил умозрительного характера, раз и навсегда выведенных из «чистых» педагогических закономерностей. Естественно ни одна из реальных воспитательных организаций в столь жесткие теоретические схемы не укладывается. Это расхождение массовой педагогической практики и теории по большей части игнорируется, а в тех случаях, когда оно отмечается, указывается на искажающее действие социальных и культурных факторов.

Проявлением этих исходных установок объясняется тот факт, что, современная теория воспитания страдает общим для всех социальных наук недостатком – отсутствием интереса к повседневности. В современной педагогической науке масса интересных, порой просто блестящих разработок и идей, но в значительной массе школ (а, как правило, в подавляющем большинстве), они остаются неслышанными. Н.Н. Козлова, одна из первых в нашей стране обратившаяся к изучению повседневности, совершенно справедливо отмечала, что, с точки зрения науки основная масса людей (в нашем случае – учителей) живет неправильно [4. с. 50]. Когда традиционная педагогика жестко «отсекает» от своего предмета все, что лежит за рамками педагогической целерациональности, то, «по

ту сторону границы» остаются реальные живые люди, а «по эту сторону» - абстрактные схемы.

Как мы уже отмечали выше, существует ряд научных подходов, которые «размывают» гиперрациональность традиционной педагогики. Например – это анализ воспитательной системы как системы самоорганизующейся. Отталкиваясь от синергетических принципов анализа, делается вывод о противоречии между хаосом и упорядоченностью как сущностной характеристикой воспитательной системы. С одной стороны, развитие системы есть ее движение по направлению к целостности, к тотальности, к полной упорядоченности, а с другой - целостность есть смерть системы, остановка в ее развитии. [10, с.37]. Сидоркин А.М. писал в 1996 г., что существование «зоны хаоса» является необходимым условием существования воспитательной системы [20].

По нашему собственному глубокому убеждению воспитательная система лишь в ограниченной степени может управляться рационально. Мы в основном просто приписываем рациональность и управляемость объектам педагогического управления. Характер этого рационального управления весьма специфичен. Большинство решений (особенно в текущем управлении воспитательным процессом) принимаются в основном интуитивно, основываясь на опыте

и «здравом смысле». Подсознание само направляет интеллектуальный поиск и планирование. Но результаты этого подсознательного анализа предстают перед сознанием, пользуясь имеющимся символическим рядом. Не случайно так легко найти рациональное объяснение совершенному поступку и так трудно рационально просчитать его последствия в будущем. Ограниченность целерационального компонента в воспитательной системе следует так же из признания ее сверхсложности: она не столько управляется сознательно, сколько «настраивается» наподобие музыкального инструмента по «камертону» субъективной педагогической реальности «педагога-прародителя».

Кроме того, к объектам педагогической действительности в полной мере относятся такие феномены (хорошо описанные феноменологами [1]) как институциональное давление, и естественная установка. Никому еще не удавалось полностью вырваться из существующего культурно-исторического контекста.

И в подходе А.В. Мудрика и в работах последователей научной школы Л.И. Новиковой (работы которых мы относим к оформляющейся новой педагогической парадигме) стихийность, тем не менее, понимается в смысловой оппозиции к рациональному компоненту процесса воспитания.

Это подход вполне адекватный современному представлению о характере социальной динамики.

Ю.С. Мануйлов выводит рассмотрение стихийного из гносеологической оппозиции к рациональному. Он определяет стихию как онтологическую сущность. Принципиальную разницу его подхода можно увидеть на примере образной аналогии: стихийность для вышеперечисленных авторов – совокупность случайностей, которые в принципе невозможно, да и не нужно контролировать, но в ряде случаев можно использовать факт их наличия. Для Ю.С. Мануйлова стихийность сродни ветру для капитана парусника: ветер дует вне зависимости от того, есть ли на его пути судно, или нет, он может ускорить или остановить его движение, может его и потопить.

Насколько продуктивно рассматривать социальную стихию как онтологически самостоятельную сущность? Это вопрос, относящийся к выбору философского характера, который далеко выходит за рамки не только педагогики, но и философии образования. А. Шопенгауэр видел в основании мира иррациональную волю, но мир «по-Шопенгауэру» слишком мрачен и не подходит в качестве основания для концепции Ю.С. Мануйлова.

Сила, энергетика стихии многократно превышают силу субъекта. Возможно добиться использования стихии, но

недостижимо ее полное приручение. Стихия чужда субъекту по своей природе – они имеют различную онтологию.

Если первые две позиции вполне могут быть продуктивны в педагогике, и это показали работы Ю.С. Мануйлова, то продуктивность последней – проблематична.

Во-первых, она требует открытого признания внечеловеческой и иночеловеческой природы социальной динамики. Возможно, так оно и есть, но для педагога действовать в области такой смысловой реальности крайне сложно. В истории науки было много попыток найти внечеловеческие детерминанты социальной динамики, но все они остались на уровне общефилософских подходов.

Если последовательно занимать такую точку зрения, то онтологический статус можно признать лишь за жизнью социума как неразрывного переплетения индивидуальных «проживаний».

Выделение типов стихий (например, подобное тому, которое сделал Ю.С. Мануйлов), по нашему мнению не приближает нас к постижению этого чуждого ино-бытия, а проистекает из обстоятельств, связанных с позицией исследователя. Через двадцать лет типология стихий будет видеться по-другому. В определенном смысле, выстраивая свою концепцию стихий прямо от общефилософских принципов, Ю.С. Мануйлова опередил социологические

концепции, которые могли бы послужить непосредственным источником подходов, которые он предлагает. Подход Ю.С. Мануйлова занимает уникальное место в педагогике, замыкая в себе, казалось бы, несопоставимые теоретические положения педагогики, социологии и философии. Но уникальность его в том, что представленные конструкции образует логически единую, непротиворечивую систему. Уже сейчас в ней просматриваются черты гораздо более широкого научного подхода.

Собственный взгляд на природу стихийного мы определили выше: не абсолютизируя онтологию стихии, мы считаем вполне адекватным то понимание, которое имплицитно присутствует в работах А.В. Мудрика и социальных феноменологов. Стихийность является одним из ярких показателей отношения исследователя к традиционной или постмодернистской научной парадигме. И самый неудачный вопрос, который можно задать в этой связи, это: «А какой подход правильный?». Выбор того или иного подхода и детерминируется социальной реальностью и сам ее изменяет. Было время, когда досадные неточности, вызванные случайностью, слегка искажали строгий чертеж реальности, сейчас пришло другое время...

Среда и стихия
(экзистенциально-философский аспект)

В.Н. Железняк

В своих работах Ю. С. Мануйлов связывает среду и стихии с помощью формул: стихии определяют возможности реализации ресурса среды; стихии до некоторой степени «гарантируют» осуществление возможностей среды. Педагог, формируя обучающую и воспитывающую среду, учитывает уже действующие в ней стихии и рассчитывает на эффективность стихий, чья *стихийная мощь* инициирована им самим. В этом плане Ю. С. Мануйлов указывает, в частности, на такие сущностные характеристики стихий, как энергия движения больших масс (неважно, какой природы), конструктивная, «несущая» роль потока случайностей, иррационального, бессознательного, хаотического, спонтанного (энергия этого потока, видимо, и несет на себе функции среды). Эти идеи проф. Мануйлова навели нас на мысль о зарождении «волн» бытия в наличных, здесь-бытийных ситуациях. Нам кажется, что продумывание такого «поворота» в осмыслении способов артикуляции бытия в сущем поможет философски «фундировать» идеи средовой педагогики.

1. Ситуативная включенность. - Настроение.

Учитель а priori вовлечен в ситуацию, уже имеющуюся налицо, которую он стремится сконфигурировать заново. Для ученика экзистенциальный априоризм наличных ситуаций может приобретать фатальный характер. Ученик (равно как и взрослый) может быть втянут в наличную ситуацию до такой степени, что превратится в ее простую функцию. В любом случае все дело в самой наличной здесь-бытийной ситуации. Именно она является первичной. Ее вихреобразное движение захватывает человека, втягивает в бытийную воронку, влекущую его к горизонту мирского существования. Это — воронка времени, выносящая человека в мир. Все дело, повторяем, в самой ситуации: в присущей ей системе связей, по-средственных отсылок, прагматических отношений, внутренних значений, образующих своеобразную онтологическую семантику здесь- бытия. Именно этим определяется воздействующая и регулирующая функция среды.

В исследовательских целях полезно отдельно от здесь-бытийной структуры (наличной ситуации) рассмотреть феномен нашей *встроенности* в нее. Мы всегда, уже заведомо, а priori, встроены в какую-либо бытийную ситуацию (повседневно-жизненную, официально санкционированную, целенаправленно организованную и т. п.). Из этой *встроенности* в здесь-бытие вырастает *настрой* на него: здесь-

бытийная среда *настраивает* нас на себя, а мы *подстраиваемся* под нее (если оставить без внимания специфическую ситуацию человеческого бунта, элементы которого присутствуют повсюду). Мы непрерывно встраиваемся в текучий процесс жизни, а жизнь непрерывно осуществляет тонкую настройку способа нашего существования и наших душевных сил. В глобальном же смысле мы встроены в бытие. Из встроенности и настройки растет *строй* — лад, гармония, музыка. Встроенность в наличную бытийную ситуацию определяет строй нашей жизни и нашей души (в душе великих поэтов и музыкантов звучит само бытие: они слышат «лиру» бытия, или даже довременной гул стихий, как Ф. Тютчев). Из объективно данного и а priori заданного строя наличного существования растет *настроение*. В рамках исследуемой нами проблемы очень важно провести различие между сонмом стихийных эмоций, реакций, страстей и аффектов, которые порождаются любой устойчивой ситуацией, и *экзистенциальным настроением*, неотделимым от логики здесь-бытия.

Из средового подхода, развиваемого проф. Мануйловым, и только что приведенных частных соображений вытекает *объективность здесь-бытийной ситуации* (или экзистенциальной среды). Мы можем влиять на ученика, моделируя экзистенциальную ситуацию и, следовательно,

механизмы встроенности в нее и настройки на нее. Несколько наивной, с нашей точки зрения, является педагогика прямого воздействия, хотя элементы ее могут быть вполне разумными (если бы наша аудитория состояла из одного ученика). Мы формируем среду и сами являемся продуктами среды. В этом пункте педагогика средового воздействия смыкается с экзистенциальной педагогикой, толкующей ситуацию встречи учителя и учеников в терминах *dasein*-анализа.

Рассуждая психологически, мы можем сказать, что наша встроенность в ситуацию порождает сонм эмоций и аффектированных реакций. Рассуждая философски, мы должны понять, что за этой «шубой» психологических переживаний скрывается объективное основание — экзистенциальное настроение, выражающее бытийный строй нашего пребывания в мире. В свете временной характеристики здесь-бытийной ситуации, ее можно представить себе в виде воронки: чем ближе мы к оси вращения здесь-бытия, тем ближе к источнику экзистенциального настроения. *В центре этой воронки времени и рождаются стихии.*

2. Зарождение стихий. Воронка здесь-бытия не должна ассоциироваться с проходящим, уходящим временем. Эпицентр всякой наличной ситуации, куда отсылает нас все ее многообразное содержание, нужно представлять себе как то, что рано или поздно захватит нас, поглотит, вберет в себя. Это

то, что надвигается на нас, приближается к нам, может пройти мимо, а может и поразить в самое сердце. Здесь реализуется объективно-онтологическая схема приближения, нарастания, прилива, прибывания... (вместо известной схемы «присутствия»). Рассмотрим несколько простых, но важных примеров. При этом подберем эти примеры так, чтобы стало очевидно одно важное обстоятельство: в какой бы заурядной ситуации мы не находились, экзистенциальное настроение всегда связано с масштабом, с размером, с массой, с приближением чего-то грандиозного и неизмеримого. 1) *Гроза*. Природа замирает, все звуки стихают. В наступившей тишине не только живые существа, но, кажется, все сущее предчувствует приближение бури (хотя может быть гроза пройдет стороной, или разыгравшийся ветер разгонит тучи). Нам особенно важно подчеркнуть не возможные эмоции и «переживания» по поводу приближающейся грозы, а указать на имеющее здесь место экзистенциальное настроение, заключающееся в самом онтологическом условии происходящего — приближении чего-то грандиозного, угрожающего и неопределенного. При этом важно не само событие, оно может быть хорошо известно, а атмосфера *приближения* и некоторая неопределенность (открытая возможность) того, что движется к нам. 2) *Людской поток, толпа*. Мы можем испытывать самые разные эмоции по

поводу приближающейся толпы, которая скоро настигнет нас, вберет в себя, понесет вместе с собой. Но мы легко можем отделить от этих эмпирических эмоций корень экзистенциального настроения, порожденного самим движением уличной толпы, самой стихией бунта или празднества. 3) *Стихии в «тишине библиотек»*. Читальный зал старинной библиотеки порождает особое настроение. Антикварный интерьер, галереи и шкафы из потемневшего драгоценного дерева, ряды древних фолиантов создают эмоциональный настрой. Но за всем этим — на фоне сосредоточенной тишины читального зала — можно уловить ось здесь-бытийной ситуации: массив знаний, неизмеримость духовной традиции, уходящей в бездну истории, которые надвигаются на читателя, приближаются к нему, готовые вобрать его в себя, захватить и унести с собой. На этих примерах мы учимся отделять экзистенциальные настроения от «шубы» эмоциональных переживаний, покрывающих всякую наличную ситуацию. Мы также учимся видеть в экзистенциальном строе события зарождение стихий: эффект приближения чего-то, что принципиально открыто, что можно обозначить неопределенным «X», создающим впечатление огромной массы, чего-то непостижимого и даже рокового. Этот эффект мы будем именовать *«приливом бытия»*.

3. Экран тишины и приливы бытия. Как же должен

вести себя педагог (мыслитель, художник) в ситуации, где зарождаются и движутся *бытийные стихии*? Прежде всего, нам не следует тонуть в бытийной ситуации — важно держаться на ее границе. Надо сказать, что учитель — пограничное существо. Его бытие определяется тем, что частью он пребывает на границе культурной традиции, а частью в обыденной повседневности, где обитают его ученики и их родители. Поэтому мы, в известной степени, должны дистанцироваться от вихревого, захватывающего движения здесь-бытия, даже если мы сами это движение инициировали. Мы должны постараться увидеть ситуативный фон — неподвижную основу, относительно которой течет время переживаемого события. Достигнутая нами собственная пограничная отстраненность делает возможным видение ситуативного фона. А этот последний позволяет нам сформировать то, что мы будем называть медиальным «экраном тишины». Сфера повседневности заполнена сутолокой и шумом мирского существования. Обыденная ситуация не *толкует*, потому что *бестолкова* по самой своей природе, и не *говорит*, потому что слишком громко *шумит*. Мы только тогда увидим в эпицентре переживаемой ситуации точку зарождения стихий, точнее их бытийный источник — экзистенциальное настроение, когда нейтрализуем ее с помощью экрана тишины, когда удержимся на границе

ситуации и не позволим себе быть увлеченными вихрями времени, сворачивающими здесь-бытие в воронку. *Среди всеобщего шума и сутолоки мы окажемся отмеченными тишиной*. В этом случае мы и только мы услышим и увидим, «почувствуем» приближение некоего «X», который принципиально не может быть однозначно определен. Нечто идет, надвигается, приближается, нечто приливает к нашим ногам... Так приближается ураган или революционный взрыв, так наступает будущее или надвигается смерть... В пограничной ситуации, в которую мы себя поставили, мы видим, слышим и «чувствуем», как экзистенциальная волна заполняет и топит наличное бытие и все присутствующее в нем. Находясь в такой специфической пограничной ситуации, характерной для педагога (мыслителя или художника), мы в состоянии вызвать к жизни столь мощные стихии, которые позволят нам преодолеть сопротивление повседневности. Для педагога — это, например, мощь духовной традиции, сила культурно-исторического движения, размах идей, символов и мифов, которые он транслирует в мир. Вызвав стихию бытия, мы взламываем инертную и темную повседневную ситуацию (закрытую, «одномерную»). Мы создаем условия для того, чтобы учить, воспитывать, открывать новое, удивлять, увлекать за собой.

В зарождающейся стихии бытия открывается природа

времени. Широкое применение инструментов измерения времени привело к иллюзии, будто природа времени — в его течении, будто мы обладаем неким запасом времени, который течет и исчезает, как песок в песочных часах. На самом же деле время не уходит, а приходит; время есть открытая, еще не исчерпанная возможность существования. В отличие от частных стихий, стихия самого бытия есть открытая возможность нашей жизни, нашего «существования». Когда мы углубляем наличную ситуацию до экзистенциальной, то мы, тем самым, заставляем время *сбываться, свершаться, происходить*. Это и означает, что вызванная нами бытийная стихия начинает буквально формировать, производить наличную среду (в качестве уникального и судьбоносного события).

4. Стихии жизни и смерти. Находящийся на границе здесь-бытийной ситуации учитель инициирует и провоцирует стихию жизни. Дети — цветы жизни, не знающие увядания и смерти. Стихия жизни играет в детях и их играх. Поэтому дети открыты жизни, ее созидающим приливам. Если мы представим себе все, что происходит в классе как такую здесь-бытийную ситуацию-среду, целиком заполненную жизнью, то мы увидим, как по ее границам непрерывно скользят призраки смерти. Дети, погруженные нами, педагогами и вообще «взрослыми», в среду, где играет жизнь, не видят, не замечают

и не знают этих призраков. Но учитель видит и знает их. Ведь учитель находится на границе ситуации, в которой играет невинная и инфантильная в своей невинности жизнь. Учитель понимает, что всякое знание внутренне сопряжено со смертью, с игрой отрицания и ничто, с самой сутью последней из всех стихий — стихией абсолютного приближения абсолютно неизведанного. Спокойное, отстраненное созерцание призраков смерти метит учителя как особое существо, обладающее очевидной харизмой. В харизматическом облике учителя (Учителя в эпическом смысле) проявляется знание им судьбы бытия. Могут возразить, что эти последние характеристики слишком возвышенны и слишком тяжелы для рядового учителя («учителя» отнюдь не в эпическом смысле). Но зато они вполне естественны, скажем мы, относительно всего того, чему учитель учит: для романов Достоевского и Толстого, для лирических откровений Фета, Тютчева, Пушкина, для грандиозной картины мироздания, открываемой современным естествознанием, для чистых, трансцендентальных флюидов математического знания. Мастерство учителя измеряется тем, насколько он может вызвать в рутинной ситуации класса и школы стихию самого бытия. В противном случае он просто окажется не в состоянии транслировать в мир культурную традицию, ее духовный космос, ее логосферу.

Среда и стихия в образовании: подходы к сущностной оценке

И.И. Сулима

1. Почему возникает вопрос о смысле и значении стихии и стихийного в педагогической среде?

Педагогика, как всякая наука, должна учитывать, что воспитательный процесс и его последствия – результат не только управляемых действий, но и стихийных. Как всякой науке, стремящейся к объективности в отображении элементов картины мира, педагогике надлежит держать в поле зрения как закономерности профессиональной деятельности воспитателей, так и факты проявления стихийного в образовательной ситуации.

В этом плане педагогика, изучая процесс воспитания, должна видеть многоаспектный контекст, в который включена воспитательная и образовательная деятельность. *В предметом исследования педагогики должен входить воспитательный потенциал среды обитания учащегося.* Среда бытия, в которой существует образовательная система, проявляется как закономерностями своего существования, так и всплесками стихийных событий, проявлений. Да и внутреннее психическое и физиологическое развитие ребенка, реагируя на элементы хаоса действительности и реализуясь в

самопроявлении, порождает элементы спонтанности в поведении учащегося. В педагогической литературе обычно незначительное внимание уделяется особенностям проявлений личности педагога. Между тем, его поведение также не может представлять нечто изначально предопределенное. В поведении педагога, даже того, который прекрасно владеет необходимой методикой, хорошо знает преподаваемый материал (в научном и методологическом аспектах), имеет большой опыт работы, могут проявляться непредсказуемые элементы. Они – суть проявление как творчества и психики живого человека, так и обретающих власть стихий, а равно и стихийности обстоятельств. Педагог, призванный управлять коллективом учащихся, не может управлять собой в 100% случаев. На наш взгляд, это совершенно нормально. Конечно, есть рамки, в которых он должен однозначно держать себя, и есть обстоятельства, в которых он осознанно или неосознанно может отдаться стихии. Человек – противоречивое существо, пытающееся полностью подчинить своей воле свое бытие и одновременно осознанно желающее случайностей, неожиданностей, неуправляемых ситуаций. Осознанно допуская власть стихии над собой, человек часто желает взять ее под контроль. Оценивает себя как профессионала, исходя из умения управлять тем, что по идее неуправляемо. Противоречивость как общее сущностное свойство человека,

несомненно, особенно ярко проявляется в ходе педагогического процесса. Образовательные учреждения, являясь одной из базовых социальных форм трансляции культуры, являются средоточие проявления сущностных свойств человека.

2. В чем противоречивость задач педагога?

Задача воспитателя – выстроить такую диспозицию субъектов педагогического процесса, при которой он, во-первых, сможет успешно решать свои профессиональные задачи (воспитывать, просвещать), во-вторых, будут созданы благоприятные условия для реализации самостоятельной личности ученика в соответствии с его целеустановками. При этом процесс становления личности не должен быть полностью заорганизованным, формализованным. Педагог, имея четкую цель, ясную, стройную систему задач, эффективный инструментарий воздействия на ум и душу ребенка, должен оставить место для бурного, естественного, незапрограммированного, стихийного. И закономерное, и стихийное и в среде, и в личности педагога или учащегося должны иметь возможность проявиться, реализоваться, выплеснуться в действительность, наполнить ее свежестью, неповторимостью. Стихия и стихийность должны иметь место в образовании. Они и делают школьную или вузовскую жизнь яркой, борются с рутинной, пресностью общения с наукой,

серостью повседневной стандартной организации школьной и вузовской жизни. Только благодаря им возможны сюрпризы. Образовательная среда должна остаться живой. Школа, вуз – не гербарий.

Профессионализм педагога должен быть в том, что он должен уметь в некоторых случаях остановить себя как профессионала-функционера и остаться просто человеком. Открытым для общения, доброжелательным, неглупым – и не более. Ситуация проблемна, т.к. педагог должен формировать вполне определенные, четкие качества у воспитанника и дать ему систему знаний в полном соответствии с действующими формальными стандартами содержания образования определенного уровня и в согласии с установившимися и формально признанными в науке сведениями. Соотношение стихий, стихийного и управляемого в педагогическом процессе по существу отражает философскую проблему свободы, которая включает в себя единство и борьбу несвязанности, нестесненности и необходимости. Педагогическое воздействие должно пройти между Сциллой и Харибдой профессионально организованного принуждения и допущения естественного бурного своевольного саморазвития, самопроявления воспитанника, свободного явления волнового движения духовных субстанций. Проблема соотношения управления учеником и допущения стихийности в ходе

педагогического процесса в этическом плане упирается в вопрос: насколько вправе один человек, во-первых, вторгаться во внутренний (духовный, интеллектуальный) мир другого человека, во-вторых, распоряжаться этим внутренним содержанием другого. Проблема соотношения управления учеником и допущения стихий в ходе педагогического процесса в онтологическом плане упирается в вопросы: насколько вправе, насколько способен отдельный человек вторгаться в мир самодвижения духовных субстанций.

Взаимосвязь проблемы стихии и среды в образовании раскрыл в своих работах профессор Мануйлов Ю.С.: «Квалиметрия стихий... позволяет понять возможности среды, оценить расстановку сил и спрогнозировать сценарии развития событий, равно как и итоговый результат, а на основании того спланировать управленческие действия, отделить желательные стихии от нежелательных»*.

3. Каковы аспекты интенциональности среды?

На наш взгляд, при всей значимости этических и собственно педагогических аспектов проблемы стихий и

* Мануйлов Ю.С. «Стихия духа в лагунах лицейской среды» - возможно ли такое? // Социокультурная многомерность лицейского образования. Сб. науч. тр. – Пермь, 2004. – С. 23.

стихийности в образовании стоит выделить *объективный* характер влияния среды на любое явление, процесс, который помещен в нее. Чем неоднороднее среда, чем сложнее ее структура и разнообразные процессы, в ней протекающие, тем больше вероятность проявления стихийного для отдельных элементов, погруженных в среду. Стихийность в образовании связана с тем, что в воспитании играет значительную роль среда, в которой идет процесс воспитания, в которой живут педагог и его подопечный, т.к. социальная среда всегда является носителем ценностных установок, образцов, стереотипов, примеров. Социальная среда всегда интенциональна. Изначально проявляющаяся воспитательная роль социальной среды связана с тем, что в ней обязательно представлена система разнообразных интересов, осуществляется определение целей и их реализация.

Среда, естественно, не может в полной мере задаваться педагогом, тем более что среда носит не только социальный характер. Влияние природной среды на человека не уменьшилось в связи с тем, что человек как живое существо путем цивилизации решил проблему голода, холода и т.д. Влияние природной среды просто в чем-то приобрело новые формы, а в чем-то просто незаметно в повседневной жизни человека. Среда есть сфера контактов (и, в определенном смысле – результат) отношений человека с окружающим

миром и отношений мира с этим человеком. Понятно, что нельзя говорить о гуманистически ориентированной педагогике при определяющем контроле (или попытке такого рода контроля) над этими отношениями.

Стихийность в педагогическом процессе неизбежна в связи с бесконечным многообразием сочетаний контактов личности и окружающего мира, степени активного влияния личности на среду и среды на личность, в силу того, что среда представляет собой как объективную данность, так и наше субъективное ее восприятие, представляет собой одновременно как активную, так и пассивную сферу. Принципиально не определена конкретика вариантов проявления этой пары ни в содержательном плане, ни в плане реального проявления активности. Бытие человека (и производных – социальных, духовных сред) интенционально. Эта интенциональность – фактор, существенно снижающий возможность прямого управленческого воздействия педагога на воспитанника. Эта интенциональность в современном мире все больше и больше обретает институциональный характер прежде всего в связи с формированием устойчивых социальных форм инновационной деятельности и развитием инновационного консалтинга.

Стихийность (неуправляемость) проявляет себя по-разному для различных субъектов управления. Для отдельного

педагога – она почти непреодолима в силу крайне незначительных возможностей его влияния на среду, в которой находится воспитанник. Для коллектива педагогов проявления стихийности уже не так фатальны, поскольку единодушный в целях, высокопрофессиональный коллектив может оказывать определенное воздействие на среду, окружающую воспитанника. Это влияние, конечно, носит весьма ограниченный, локальный характер. Степень воздействия коллектива на среду серьезно зависит от сплоченности этого коллектива, его социальных возможностей, четкой, ясной, продуманной стратегии действий и необходимого инструментария воздействия на среду. Несомненно, сама характеристика среды (прежде всего – ее направленность), в свою очередь, влияет на возможности коллектива.

Каковы условия эффективности применения средового подхода?

В этом плане важно понимать, что опора на средовой подход в образовании и воспитании для педагогики практически важна там, где педагогический коллектив действительно является фактором формирования воспитывающей и образывающей среды. Такой подход для педагогов эффективен в тех условиях, когда среда в значительной степени замкнута и в пространственном, и в

социальном, и в духовном плане, т.е. тогда, когда удастся избежать стремительной деструкции в управлении, связанной с высокой степенью энтропии. При этом надо понимать, что замкнутость никогда не может быть абсолютной. Искусственное создание этой замкнутости с целью повышения эффективности воздействия на среду (чтобы через нее воспитывать) в гуманистически ориентированной педагогике всегда должно просчитывать возможные последствия для учеников после того, как они покинут эту относительно замкнутую среду. Речь, прежде всего, идет о воспитании в закрытых (пансионных, казарменных и семейных) условиях, закрытых территориальных образованиях, в сельской местности, маленьких городках и т.д. Интересно то, что средовой подход эффективен как для элитных учебных заведений, так и для многочисленных совершенно нищих российских сельских школ. Это свидетельствует о его большом социальном значении и о наличии широкого арсенала педагогических мер и приемов, используемых в рамках такого подхода. Это свидетельствует так же о возможности опоры средового подхода на самую разнообразную социальную практику.

Такая позиция означает не только влияние педагогического коллектива на среду, в которой находится питомец, но и на определенное его стимулирование,

понуждение не выходить за пределы очерчиваемой подколлективом среды. Жесткая дисциплина по местонахождению, общению, ритуалам, форме, видам статусных действий и т.д. является уже испытанным эффективным методом воспитания. Степень жесткости этой дисциплины в современных условиях, думается, заслуживает быть предметом социально-педагогического исследования.

Возможности отдельного педагогического коллектива, даже всего педагогического сообщества крайне незначительны в тех случаях, когда воспитательное воздействие среды оказывается на основе установившихся во всем обществе стандартов поведения, уровня социально-экономического развития большого региона, страны, общемировых тенденций.

Эта сложность должна преодолеваться в силу того, что предназначение педагогической деятельности – не идти на поводу у стихии, а активно формировать личность: ее цельность и определенность отдельных качеств. Нам видится здесь два пути. Во-первых, педагогическое сообщество должно активно способствовать формированию гражданского общества, чтобы, будучи организованным и активным элементом его, влиять на процесс самоорганизации общества. Во-вторых, педагогическое сообщество должно постоянно будировать органы власти для создания тех условий макросреды, которые бы благотворно влияли на ход

воспитательного процесса и способствовали бы формированию положительных качеств личности. Педагогическое сообщество имеет определенные возможности влияния на ценностные установки, действующие в обществе, на представления о добре и зле, справедливости, честности, красоте. К сожалению, анализ роли образования в условиях рыночной экономики, индустриального и постиндустриального общества, развития новых информационных технологий и по объективным, и по субъективным (конъюнктурным) причинам отодвинул на задний план в педагогической науке эту тематику.

Надо отметить, что проблема заключается в том, что возможности такого влияния в современной России крайне низки. Органы муниципальной и государственной власти сами должны проявить соответствующую инициативу. Беда в том, что власть нуждается лишь в том, чтобы образования у людей хватало соответственно уровню потребностей экономики. А все остальное уже не очень интересно. Воспитание, если, конечно, это не воспитание любви и преданности государству, на практике мало заботит бюрократическую систему. Приоритет просвещения над воспитанием отражает доминирование государства над обществом и специфику положения России, стремящейся к ускоренному развитию экономики в условиях рыночного хозяйства при очень

высокой социальной дифференциации общества, отсутствии среднего класса и увеличивающейся роли информации в экономическом процессе. Последнее – общемировая тенденция. Нужен квалифицированный (но не более требуемого) работник, функционер в социально-экономической системе, а не гармонично развитая личность. Осмыслить решение этой проблемы в данной статье (или при помощи какого-либо текста) вряд ли представляется возможным.

Относительно продуктивным подходом будет создание научно-педагогическим сообществом таких конкретных рекомендаций органам власти, которые бы они могли реализовать при наличии доброй воли и ресурсов. Ограниченность ресурсной базы требует четкости, ясности, продуманности целей и методов корректировки условий среды воспитания и образования. В этой связи стоит отметить, что педагоги должны понимать тот мир, в котором они живут, должны знать среду обитания учащихся, среду, в которой осуществляется педагогический процесс, среду, из которой знание переходит в содержание учебных предметов. Это является доказательством того, что современное *педагогическое образование непременно должно быть фундаментальным*. Педагог должен, кроме узкопрофессиональных знаний, получить знания о природе,

обществе, человеке. Педагог любой специализации должен изучить особенности той среды, в которой он будет работать. Речь идет о знаниях в области истории, экономики, этнографии, филологии и т.д. Важно, чтобы в ходе учебы будущий педагог освоил методологию изучения среды, т.к., во-первых, может получиться, что работать он будет не там, где учился, во-вторых, среда подвижна в своих качествах, в-третьих, среда для каждого субъекта своя, образ жизни субъекта тоже может быть подвержен изменениям.

Последний вывод экстраполируем и на систему повышения квалификации педагогических работников.

Свобода, стихийность и спонтанность в образовании

Б.Б. Ярмахов

Необходимость понимания процессов, происходящих сегодня в образовании, связана с потребностью разработки языка описания образовательных феноменов, отвечающего потребностям сегодняшнего дня. Особенностью сложившегося в советской педагогике языка является смещение полюса ценностных ориентиров в сторону «упорядоченности», «организованности» и «системности».

Системный подход, в том понимании, как он исповедовался, предполагает описание образовательной действительности с точки зрения приближения к заданному стандарту того, что считалось «правильной системой» и «хорошей школой». Унифицированная система образования позволяла поддерживать вертикаль государственного управления, четкие и однозначные требования к деятельности ученика и стабильность, позволявшую испытывать уверенность в завтрашнем дне. В плане конкретных управленческих решений это реализовывалось в едином на территории всей страны базисном учебном плане, единой системе тарификации оплаты труда педагогических кадров, единому кодексу поведения учащихся в школе и даже единым требованиям к внешнему виду учеников и, в ряде случаев, учителей.

Все, не вписывающееся в эту систему попадало в группу «внесистемных факторов», в числе которых оказывались стремление учителей к самостоятельному подбору и интерпретации учебного материала, проявления свободомыслия у учащихся, попытки отдельных директоров создавать собственные, не вписывающиеся в стандартизированные управленческие схемы, образовательные модели.

В философии диамата, на котором построена эта система, это противопоставление нашло отражение в дихотомии «стихийности» и «сознательности». «Сознательность в исторической деятельности означает, что люди действуют, опираясь на познанные ими законы общественного развития, и планомерно направляют его к осуществлению своих целей», в то время, как «под стихийностью понимается такой ход общественного развития, когда его экономические и социальные законы не осознаются людьми, не находятся под их контролем и зачастую действуют с разрушительной силой природных стихий, осознанные же действия людей не ведут к осуществлению поставленных целей, а, напротив, приводят к совершенно неожиданным для них результатам» (Философский словарь). Это «смещение равновесия» в сторону «упорядоченного», «организованного», «закономерного», в ущерб «спонтанному», «импульсивному», «интуитивному», прочно вошло в сознание людей, выросших в советской системе образования, хотя на самом деле, мы имеем дело с явным перекосом в некогда равновесной логической модели.

На ограниченность подобного взгляда обращал внимание И.Пригожин. Он считал, что создание моделей, на которых строится наша деятельность должно строиться не на исключении, а на допущении нестабильности, которой

пронизаны и природа и социальное взаимодействие. «.. .окружающая нас среда, климат, экология и, между прочим, наша нервная система - писал он - могут быть поняты только в свете описанных представлений, учитывающих как стабильность, так и нестабильность».

Эти идеи имеют самое непосредственное отношение к образованию. И, прежде всего то, что в отношении него должны быть пересмотрены традиционные взгляды на сознательность и стихийность, организованность и спонтанность.

Взгляд, при котором любая образовательная практика оценивается с точки зрения соответствия или несоответствия эталону, не является единственным. Необходимо признать, что существует несколько альтернативных моделей образования. Так, например, в американском образовании, прежде всего, в силу его крайней децентрализованности, не существует единственного эталона «правильного» образования. Скорее можно говорить о попытках обобщения «задним числом» тех многочисленных образовательных практик, которые существуют в разных штатах и разных школьных округах. Поэтому и ось «упорядоченное» - «спонтанное» пролегает для американского образования иначе, нежели в пост-советском образовании. Пост-советское образование находится сегодня в поле тяготения нескольких основных мифологем,

оказывающих на него самое непосредственное влияние. Ведущее место среди них принадлежит мифологемам советского и американского образования.

Так, гораздо более востребованным по отношению к послушности и формальной лояльности, является способность самостоятельно делать выбор. Начиная со средней школы ученик выбирает ряд учебных предметов из предлагаемого набора. Если поначалу этот выбор идет с участием и под влиянием родителей, то по мере продвижения его по образовательной лестнице, мера его самостоятельности возрастает.

Для получения адекватной картины того образования, которое мы имеем, необходимо подвергнуть критическому рассмотрению сложившийся в теории образования язык описания образовательной реальности, и, прежде всего, основные полюса, на которых находятся полярные концепты, создающие основные точки координатного поля, задающего язык описания образовательной действительности.

Основной, по мысли И.Пригожина, дихотомией современной науки является ось «стабильность» - «нестабильность». Эта дихотомия проявляет себя во всех, без исключения, областях человеческой деятельности, включая образование. Вокруг полюса «стабильность», применительно к практике образования, находятся такие концепты, как

«организация», «управляемость», «лояльность». Вокруг полюса «нестабильность» - «свобода», «стихийность», «спонтанность» (И.Пригожин).

Концепт «организация» является одним из наиболее часто встречающихся в языке описания централизованной, упорядоченной модели образования. Здесь мы встретим и «пионерскую организацию» и «организацию летнего отдыха» и «организацию правильного питания школьников». «Организация» стала одним из наиболее устойчивых штампов этого языка, прежде всего потому, что в ней отчетливо выражена идея упорядоченности, предсказуемости, так востребованной в системном представлении об образовании. Однако в пост-советской парадигме концепт «организация» приобретает иной смысл. Прежде всего, уходит представление об организации как сплошной и неизбежной структуре, пронизывающей всю внешкольную деятельность, прототипом которой была пионерская организация. На смену ей приходит конгломерат образований клубного типа. Концепт «организация» сегодня приобретает скорее инструментальное, а не оценочное значение, в таких контекстах, как «организационная культура» и «организационная деятельность».

Концепт «управляемость» также теряет свое безусловно позитивное оценочное звучание, какое мы слышим в таких

традиционных контекстах, как «управляемый или плохо управляемый класс». Сегодня «управляемость» воспринимается как нечто близко стоящее к «подвергнутому манипулированию», то есть утратившему личностную целостность и самостоятельность. Таким же образом, концепт «лояльность», долгое время воспринимавшийся в качестве одной из основных образовательных ценностей, не несет сегодня такой, безусловно, позитивной, нагрузки, как прежде. Происходит это за счет смещения системы ценностей от формальных деклараций приверженности государству в сторону формирования гражданского общества.

В свою очередь, концепты находящиеся вокруг полюса «нестабильность», тоже начинают приобретать новое звучание. Прежде всего, это касается концепта «свобода». В современном звучании он входит в обиход в конце восемнадцатого века как один из основополагающих ориентиров Французской Революции («Свобода, равенство и братство»). Долгое время понятие «свобода» воспринималось преимущественно как политическое, в контексте противостояния диктатуре личности или государства. Однако сейчас происходит его все более активное осмысление и в образовательном смысле. Свобода мышления, свобода воли, личностная свобода помимо метафорического звучания

приобретают все большее конкретное наполнение в контексте гражданского образования и его основных ценностей.

Концепт «спонтанность» проникает в язык описания образовательных моделей из естественных наук. Не случайно ближе всего к осмыслению ценности спонтанности в образовании ближе всего подошли психологи, которым ближе всего инструментарий естественных наук. «Мы ценим в человеке не искусственность и опосредствованность, а естественность, непосредственность, натуральность, неподдельность, произвольность, спонтанность, открытость, самость» (Эльконин Б.Д., Зинченко В.П.).

Концепту «стихийность» повезло, пожалуй, меньше всего в том плане, что он воспринимается едва ли не синонимичным по отношению к «хаосу», «анархии». Между тем, значение, которое придавалось «стихии» в древнегреческой философии, (например, у Анаксимандра) гораздо ближе к понятию «элемент» - то есть то, что является основой, строительным материалом. Характерно, что и в древнегреческой и в славянской мифологии мы обнаруживаем персонификацию, придание личностного начала стихиям. То есть, признавая внешнее по отношению к себе, могучее начало в стихии, человек видел и стоящее за ней лицо божества, осознавал сою способность к диалогу с ним. Пресечение этой линии в образовании во многом связано с тенденциями,

начавшими происходить в педагогике в середине девятнадцатого века, что нашло отражение, в частности в работах немецкого педагога и психолога И.Гербарта. На первый план, под лозунгом воспитания воли ребенка, стали выходить муштра и дисциплина. Эти идеи, получившие свое распространение под влиянием тотального проникновения государства в сферу образования, на сегодняшний момент уже в значительной степени исчерпаны. Необходимо задуматься о переосмыслении основных понятий и концептов на оси «стабильность» - «нестабильность».

Познавательные модели и язык описания стихий в социальной среде

Е.В. Орлов

На Интернет-конференции «Среда, стихия: исходные, производные и смежные понятия» было предложено обсудить ряд вопросов. В списке этих вопросов на предпоследнем месте находится вопрос о языке описания стихий. Каким должен быть этот язык? На наш взгляд, с этого вопроса нужно начинать список тем для обсуждения, так как язык – основа нашего понимания реальности и нашей деятельности в реальности (действительности). Лучше М. Хайдеггера,

который отметил: «Язык – дом бытия», – об этом и не скажешь.

Язык описания того или иного феномена бытия тесно связан с познавательной моделью, которая и является неким умозрительным контекстом этого феномена. Следовательно, та или иная познавательная модель, в рамках которой мы будем рассматривать среду и стихии как педагогические понятия, будет задавать нам язык их описания.

Познавательная модель (термин введен в научный обиход А.П.Огурцовым) является основой осмысления различных уровней бытия, задает исходную систему отсчета для рассмотрения реальности под тем или иным углом зрения. Интересно, что "в конкретный исторический период действуют различные познавательные модели, но лишь часть из них образует ядро познавательных средств эпохи" (19, 5-49). Представленные в познавательных моделях методологические и мировоззренческие принципы, нормативы, ценностные установки, способы, цели и идеалы составляют стиль мышления. Изменение стиля мышления свидетельствует о коренных преобразованиях в науке в ее кризисные периоды.

В данной статье мы сделали попытку вычленить "ядро познавательных средств" и с помощью соответствующей методологии рассмотреть такое явление как стихия в процессе

социального бытия человека, определить ее роль в становлении социальных систем. Познание статики и динамики социальных систем нам необходимо для выполнения функции социального управления: диагностирования, проектирования и преобразования систем в соответствии с поставленной целью.

Настоящий период в педагогической науке вполне можно отнести к кризисному. Происходит бурное развитие смежных гуманитарных наук, расширяется информационная среда, усиливается взаимопроникновение знаний, относящихся к различным предметным отраслям, меняются ценностные установки. В социальных науках и, в частности, в педагогике, мы наблюдаем смену стиля мышления на новый, основанный на понимании нелинейности в развитии процессов. Особенно ярко эта тенденция проявляется в таком направлении современной педагогической науки, как средовой подход, автором которого является Ю.С.Мануйлов. В средовом подходе мы наблюдаем достаточно ясную взаимозависимость, четкие причинно-следственные связи между компонентами среды и качествами личности. В понимании автора подхода, среда состоит из ниш, заполненных определенной трофикой*

* Трофика трактуется в широком смысле как питание индивида, необходимое для функционирования всех систем его организма. Трофика

(статический элемент среды) и стихий (динамичный элемент). Качество трофики определяет свойство личности – чем личность питается, тем она и является. Стихия определяет образ жизни индивидуума или сообщества, то есть определяет выбор той или иной трофической ниши в среде. Образ жизни, как способ взаимодействия со средой, связан с качествами личности. Опосредованное (через среду) управление предполагает педагогически целесообразную организацию взаимосвязей компонентов среды, образа жизни и личности.

Сеть взаимосвязей в средовом подходе ограничена, правила взаимодействия элементов этой сети определены. Теория всегда прибегает к некоторой редукции действительности и стремится приблизиться к линейной зависимости, которая никогда не совпадает с практикой. Нелинейность в средовом подходе задается с самого начала. Во-первых, сама среда достаточно емкое и широкое понятие – это "все то, среди чего пребывает субъект". Невозможность отследить все то, среди чего находится объект педагогического наблюдения, накладывает некоторую нелинейность в процесс управления взаимодействием со средой. Во-вторых, сам управленец находится под влиянием окружающей среды, что приводит к его изменению.

как "морфология возможностей выявляется в актах многоканального взаимодействия индивидуума со средой (Ю.С. Мануйлов)

Следовательно, через некоторый промежуток времени он начинает мыслить и управлять иначе, нежели в начале отсчета. В-третьих, среда состоит не только из статичных, но и динамичных компонентов (стихий). Динамичный, подвижный, изменчивый компонент придает управлению характер некой непредсказуемости, неопределенности. Во многом именно стихия задает нелинейность процессу опосредованного управления, затрудняя определение причин в цепочке каузальных связей.

Нелинейность придает и возникновение контуров обратной связи. Субъект управления взаимодействуя со средой, меняется и начинает по иному выстраивать среду. Возникает контур обратной связи. Стихия взаимодействует с личностью, метит индивида, образуя контур обратной связи. Наконец стихии взаимодействуют и друг с другом, составляя драматургию стихий со своим групповым взаимодействием, доминированием и соподчинением. Все это нарушает линейность процессов и требует от описания такого нелинейного мира применения соответствующих познавательных моделей.

Стихия как компонент среды является инструментарием педагогического управления. Однако такое понимание стихии возможно лишь в рамках определенных познавательных моделей, которые стали использоваться в

науке достаточно недавно. Без методологии конкретных познавательных моделей исследователям не удавалось осмыслить механизм действия стихии, управления ею.

Стихия как социальное явление отмечалось в педагогической литературе и до построения концепции средового подхода Ю.С.Мануйловым. Так, еще Л.Н.Толстой в своих педагогических работах считал необходимым отметить, что чрезвычайно важен "дух" школы, определяющий собой поведение учеников и учителя. Он подчеркивал, что этот "дух" весьма изменчив, из чего можно сделать заключение о вариативности этого понятия. Если "дух школы" и не совсем идентичен понятию "стихия", то весьма похож на "атмосферу". Атмосфера характеризует то или иное состояние системы, которое остается после действия стихии и имеет общие черты черты.

В 50-х годах XX столетия профессор Свято-Сергиевского Православного Института в Париже протопресвитер В.В.Зеньковский, рассматривая школьную среду, уже прямо говорил о стихиях: "Школа есть социальная стихия, очень иногда близкая к стихии толпы. Всякая стихия подлежит изучению, чтобы человек мог ею управлять и от нее не погибнуть. Это в особенности касается школьной стихии, где имеется очень много скользких и опасных пунктов" (12). Данное изречение интересно нам не только тем, что автор

видит в стихии социальную силу, но и тем, что он считает возможным изучать и управлять этой силой.

Признание такого феномена как "стихия"^{**}, которая обладает гораздо более мощной силой, чем педагог, влечет за собой необходимость рассматривать социальные процессы, как нелинейные. Нелинейные, значит, с некоторой долей непредсказуемости, с разнообразием вариантов развития, с вероятностными состояниями. Понимание такого сюжета в педагогических процессах, в педагогическом управлении мы и называем стихийностью.

Стихийность как непредсказуемость, многовариантность направлений развития социальных систем может быть рассмотрена в рамках нелинейного стиля мышления. Ядром познавательных средств при этом становятся системная, синергетическая и коэволюционная познавательные модели (16, 69-80). Язык, используемый в этих познавательных моделях, и будет являться языком описания среды, стихий и взаимосвязей в антропо-социо-культурных системах.

Системный подход дает возможность взглянуть на стихии в рамках структурно-функционального анализа. С

^{**} Стихии – это властвующие над людьми мощные силы, которые охватывают и увлекают, изменяют, метят захваченных ими индивидуумов и программируют их поведение.

точки зрения структуры, стихию можно рассматривать как компонент окружающей среды – сложной многогранной системы. Личность человека, находящегося в этой среде, с одной стороны, является самостоятельной системой, а с другой, вступает с ней во все многообразие системных связей. Компонентом среды являются ниши – так или иначе обособленные места, обладающие определенными трофическими возможностями. Это статичный элемент – вместилище определенной информации. Стихия, как компонент среды, является ее динамичным элементом, связанным с движением, силой, энергией. Как любая сила, движение, имеет направленность. Локализация стихии связана с определенными нишами, подпитывающими стихии. К примеру, стихия спортивного фанатизма легко возникает, живет и бушует на стадионе, а вот в среде городских кварталов быстро идет на убыль и рассеивается. Стихии научного поиска, интереса к знаниям легко культивируются и поддерживаются на заседаниях Научного общества учащихся, но не могут существовать на стадионе или дискотеке.

Стихия живет в среде, но проявляется в действиях личности. При этом она не перестает быть компонентом среды. Так, электромагнитное излучение находится и в космическом пространстве, и в атмосфере и в гидросфере Земли, проявляясь в северном сиянии, в работе радиоприемника, мобильного

телефона. Стихия как энергия среды в личности преобразуется в психическую энергию, определяя способы деятельности индивида или коллектива. Но это уже функциональный анализ.

Какова функциональная взаимосвязь компонентов системы? С чем взаимодействует стихия, на что влияет, что определяет? Ответ на эти вопросы крайне важен для педагогического управления, для того, чтобы технологизировать работу со стихиями.

Личность связана со средой через образ жизни. Образ жизни представлен совокупностью способов жизнедеятельности. Способ жизнедеятельности – поведенческое проявление взаимосвязи личности и среды. Стихия активизирует энергию личности и определяет тот или иной способ жизнедеятельности. Господствующие стихии формируют образ жизни. Стихия интереса к футболу ведет к сосредоточению на знаниях о футболе, информации об играх, командах, игроках и т.д., собиранию коллекции футбольных трофеев. Иное дело, когда господствует стихия спортивного фанатизма. Захваченные ею личности неистово соперничать с фанатами других команд сокрушают все, что попадет под руку во время матчей сопровождают "любимую" команду. Какова стихия, такой способ жизнедеятельности она определяет – в этом состоит функциональная зависимость динамической

составляющей среды и образ жизни человека. С точки зрения педагогического управления можно говорить о позитивных и негативных стихиях. К первым относятся те, которые "работают" на целесообразные образ жизни. Ко вторым стихии, уводящие от педагогической цели.

Кроме структурных и функциональных зависимостей социальные системы имеют еще одно важное свойство – они развиваются, эволюционируют. Каков механизм развития? Что определяет ту или иную направленность эволюции систем? Без ответа на эти вопросы сложно говорить о проектировании будущего состояния социальной системы.

Именно стихии среды, являются двигателем изменений этих системах. Познавательной моделью, в которой методологический аппарат направлен именно на изучение процессов развития, изменений во времени, причем, нелинейных изменений, является синергетический подход, развивающий и дополняющий системный. Соответственно и язык описания будет тот, который включает понятийный аппарат данного подхода.

Синергетика – наука о самоорганизации – признает, что высшей формой процессов самоорганизации является развитие антропо-социо-культурных систем. Смысл высшей формы в том, что в таких системах (а к ним можно отнести и человека, и коллектив и педагогическую систему) сложность строения

не только умножена на сложность развития, но и зависит от сознательно-целенаправленной деятельности человека. Человек способен выбирать цели и способы своих действий, изменяя тем самым направленность развития социальной системы. Однако что-то детерминирует, определяет этот выбор. Чаще всего причиной выбора является господствующая в среде стихия. И если даже стихия или группа стихий не является причиной выбора пути развития, то, во всяком случае, она определяет "специфическую меру свободы" (16, 65) выбора, характерную для каждого этапа развития общества, для каждой сферы деятельности (экономической, политической, научной, религиозной, образовательной).

Среди разнообразия систем И.Р.Пригожин выделял системы хаотические, те, в которых состояние порядка регулярно чередуется с состоянием хаоса. Педагогические системы, на наш взгляд относятся именно к хаотическим системам. Такие системы с той или иной степенью вероятности реализуют определенные возможности среды. Возможности описываются пучками траекторий развития системы.

Любая педагогическая система (например, школа) имеет несколько возможных траекторий своего развития. Школа может организовать классы профильного обучения;

может пойти по пути становления воспитательной системы, где системообразующей деятельностью станет физическая культура; может построить работу на освоении здоровьесберегающих технологий или изучении Православной культуры. Большая часть школ обладает набором таких возможностей. Реализуется в конечном итоге наиболее вероятная траектория развития, вероятная на данный момент времени.

Автор средового подхода Ю.С.Мануйлов относит стихию к категории вероятности. Выбор траектории будет зависеть от преобладающей в среде стихии. Под влияние какой стихии попадет субъект управления, такую возможность он и реализует. Стихия интереса к сбережению здоровья подтолкнет к одному пути, стихия спортивного азарта выведет на другой, стихия богоискательства определит третий путь, а стихия конкурентной борьбы – четвертый.

Принятие решения и организация деятельности по преобразованию школы, по переходу ее на новый путь развития является событием, изменяющим всю педагогическую систему. Синергетика определяет такое событие как результат неустойчивости, хаоса. В логике самоорганизации развитие происходит путем чередования различных состояний – порядка и хаоса. Состояние порядка

предполагает четкое функционирование системы в заданном режиме. Но когда-то наступает и другое состояние – хаос. В этом состоянии прежнее функционирование невозможно, и тогда происходит перестройка, изменение системы, которое выводит его на новый порядок. Та энергия, та сила, которая меняет состояние системы, переводит ее из порядка в хаос и далее, в новый порядок, и является стихией. При этом не обязательно одна и та же стихия выводит систему из прежнего порядка в состояние хаоса и далее приводит к иному порядку. Одна стихия может спровоцировать хаос и совсем другая может привести к состоянию нового порядка.

Следует подчеркнуть, что хаос и стихия не являются тождественными понятиями, хотя такая точка зрения встречается в научных кругах. По нашему мнению, хаос и порядок – это состояния системы. Стихия же является компонентой среды, в которой эта система находится. Стихия является толчком, причиной смены состояния, но не может быть самим состоянием. Другое дело, когда мы говорим о воздействии стихий на систему (личность, коллектив, организацию). Такое воздействие может быть хаотичным (случайным) и упорядоченным (неслучайным). Но в этом случае лучше говорить об управляемом и неуправляемом воздействии стихий.

Синергетика предоставляет и другие возможности для изучения стихий. Одно из положений данной науки гласит: «Среда выступает как носитель будущих форм организации» (3). Что в среде определяет, в каких новых формах предстанет система? Трофические элементы (информация, кадры, материальные ресурсы) – да. Но и стихии, которые господствуют в данной среде. Определив, какие стихии устойчиво преобладают в среде, можно спрогнозировать будущее развитие системы. Так, в социальной среде нашей страны уже целое десятилетие господствует стихия дикого рынка. Какие формы педагогических систем предвещает нам эта стихия? Несмотря на сопротивление общественности, школы и другие педагогические (образовательные) системы становятся на платформу самофинансирования. При этом ВВП страны увеличивается и возможности у государства финансировать систему образования расширяются. Однако увеличения государственного финансирования образования не происходит. Наличие трофических возможностей среды (в частности, финансов), которые относятся к статичным элементам, не определяют дальнейшего направления развития педагогических систем. Подчиняясь стихии рынка, образование с большей вероятностью движется по пути развития платных услуг.

Еще один момент связан со сложностью прогнозирования стихий в среде, генерирования нужной стихии, управления стихиями. На наш взгляд, сложность заключается в "групповом" характере стихий. Ю.С.Мануйлов в своих работах указывает, что стихии ходят стаями, группами. И в определенный момент какая-то из этих стихий начинает доминировать, выделяется из группы и усиливает свою мощь. Синергетика выявила существование вихреобразных, спиральных пульсаций разного порядка. Причем крупномасштабный вихрь вырастает и складывается на хаотической основе малых движений – вихрей порождающих. Группа малых вихрей (стая стихий) порождает один крупный вихрь (доминирующую стихию). Причем процесс выделения одного вихря из группы является непредсказуемым – хаотичным. Так на уроке учитель зачастую вносит группу близких стихий: игры, творчества, групповой работы. Из них какая-то начинает превалировать, но какая, предсказать трудно.

Существует еще один вопрос, связанный со стихиями, ответ на который мы можем найти в исследованиях синергетиков. Это вопрос о том, почему стихия способна так мощно воздействовать на человека. Почему сила стихии превышает силу отдельной личности, даже умелого профессионала, а то и целого коллектива. Ответ заключается в

явлении резонанса. Вот как Е.Н.Князева определяет это явление: «Резонанс с синергетической точки зрения – это топологически правильное воздействие на человека, что приводит к многократному усилению творческой активности человека, раскрытию неограниченных потенциалов человеческой психики и сознания..., это подлинное соединение его энергии с энергией познаваемой реальности». Энергия стихии резонирует с психической энергией человека, что приводит к его быстрому и глубокому увлечению чем-либо, к тому, что мы называем: «захватила стихия» (3). Данное направление разрабатывается Л.В.Волковой, которая не только выявила закономерности данного явления, но и разработала методику резонансного воздействия на педагогов, обогатив язык педагогической науки новым понятием.

Стихия как энергетическая волна, воздействует на подсознание человека, резонирует с теми или иными потребностями личности. Разнообразие потребностей человека (биологические, социальные, духовные) и разнообразие стихий, витающих в социальной среде, создают переплетение возможностей и вероятностей, обеспечивая драматургию нелинейного развития. Образовательные учреждения пытаются генерировать стихии, которые воздействуют на духовные и меньше, социальные потребности. Реклама, СМИ нагнетают стихии, возбуждающие у человека биологические и

социальные потребности. Но если в школе наблюдается адресная направленность стихий, то наша общедоступная навязчивая реклама действует тотально, невзирая на возраст и устойчивость личности. Поэтому мы и говорим о современной среде как о противоречивой и разнообразной. Педагогу крайне важно знать закономерности взаимодействия личности и среды, компонентов среды между собой, чтобы правильно прогнозировать результаты управленческой деятельности.

В решении этой задачи с большим успехом может быть использована коэволюционная мировоззренческая модель. Ее прогностические возможности связаны с пониманием взаимодействия и взаимообусловленности развития систем и их компонентов. Взаимодействующие объекты соразвиваются, взаимно влияя друг на друга и согласовывая эволюционные пути. Исследуя динамику систем, можно выделять уровни коэволюционных процессов, соразвивающиеся пары или ряды, определять изменение темпа развития при взаимодействии объектов.

Стихии и образ жизни мы можем рассматривать как взаимозависимые компоненты, которые взаимодействуют на личностно-средовом уровне коэволюции. О том, что стихия определяет тот или иной образ жизни, мы говорили выше. Но существует и обратная зависимость: образ жизни является фактором восприимчивости или невосприимчивости к той или

иной стихии. Естественно, что имеет влияние и сила стихии с одной стороны, и степень устойчивости образа жизни – с другой. Стихии, господствующие в семье, демонстрируемые в СМИ и т.д., являются фактором становления образа жизни субъекта образования. Обычно у детей еще не устоявшийся образ жизни, но ребенок пребывает в семье с устойчивым образом жизни. Если педагог привносит стихию, которая не соответствует устоявшемуся образу жизни семьи, то могут возникнуть конфликты, отражающиеся на ребенке.

Статичные элементы среды, или ее трофика, также взаимодействуют со стихиями, усиливая или ослабляя их, предопределяя доминирование той или иной стихии. В этом случае можно говорить о средовом уровне коэволюции, где происходит сопряженное в процессе их взаимодействия развитие различных элементов среды в с ее обитателями. Понимая зависимости, которые описывает коэволюционная модель, мы можем предсказать, какая стихия станет доминирующей в данной нише. Это будет зависеть не только от образа жизни обитателей, но и от пространственной структуры ниши, трофической насыщенности, наличия меченых той или иной стихией.

Видеть все многообразие взаимосвязей в среде, учитывая при этом и временной фактор, значит, мыслить стихийно. Стихийность можно определить как

коэволюционное видение становления систем, их жизни в динамике, в изменениях состояния от порядка к хаосу и другому порядку. Драматургия стихий определяет эволюцию системы. Если мы не можем идентифицировать стихию и управлять ею, мы не в состоянии предсказать следствие нашего управленческого воздействия на систему.

Стихии являются силой, которая воздействует на антропо-социо-культурные системы, приводя их в состояние конструктивного хаоса, порождающего новый порядок. Стихии взаимодействуют с другими компонентами среды и с ее обитателями на принципах взаимодействия, сопряженности и взаимозависимости. Педагогическое управление как отрасль управления социального может быть осмыслено с новых позиций, если воспользоваться языком познавательных моделей, составляющих ядро современных познавательных средств, современного нелинейного стиля мышления.

Стихия с позиций управленческой практики

Г.Г. Шек

Первой реакцией на новое в педагогической теории понятие «стихия» было неприятие, неприятие понятия, казалось принципиально чуждого образовательному процессу,

организованному, нормативно-предопределенному, сознательно-регулируемому.

Все связанное со стихией воспринималось только как антипод сознательному, несущее с собой дезорганизацию, разрушение. Но «вы должны быть всегда готовы к тому, чтобы отказаться от того, во что до сих пор верили. Действительность велика, бесконечно и беспредельно разнообразна, она никогда не укладывается в рамки наших признанных понятий, наших самых последних знаний. Без абсолютной свободы мысли нельзя увидеть ничего истинно нового...» (И.П.Павлов, лекция «Об уме»)

Осмыслить и испытать силу стихии, ее роль оказалось возможным в процессе освоения самого понятия «стихия» и среднего подхода как управленческой теории и педагогической технологии.

Наши устоявшиеся стереотипы педагогической практики были поколеблены, во-первых, совершенно иным взглядом на роль неупорядоченности, хаоса вообще. Оказалось, что они играют важную, отнюдь не деструктивную роль в развитии системы, какой является и образование, в её самоустройстве и саморегулировании. Устойчивость системы не является состоянием абсолютным; во множестве связей внутри ее периодически возникают разного рода рассогласования: в отношениях субъектов системы, в тактике

поведения, в технологиях и результатах, в сложившихся нормах. До определенного момента эти внутренние «рассогласования» преодолеваются внутри, благодаря имеющемуся «запасу прочности», внешние воздействия не отражаются на системе. Но в развитии её происходят и критические ситуации: полная разбалансированность, когда не срабатывают приносившие вчера положительный результат методы управления, растет неудовлетворенность, усиливается скрытое и открытое сопротивление. «... кажется, что беспорядок растет, ему нет предела, и ничего не остается как употребить силу, но стоило бы немного подождать и беспорядок превратится в порядок, гораздо лучше, чем можно придумать» (Л.Толстой). В таком состоянии система максимально открыта для внешнего воздействия, содержание которого может быть как самым конструктивным, так и деструктивным. Искать в этой ситуации закономерности нет смысла, поскольку из множества возможных вариантов дальнейшего развития системы останется один и выбор этот может определить нечто незначительное, случайное, что, казалось бы, никак не могло быть в другой ситуации определяющим. Но этот выбор помогает привести систему в состояние упорядоченности. Рассуждая в логике средового подхода, сложившуюся ситуацию мы объясняем так: выбор направления движения определялся тем, под влиянием какой

стихии находился субъект управления (модернизации, идеализации, нововведения, самосохранения, стимулирования, упорядоченности, благодушия, риска и т.д.)

Понятие «стихия» обретает другой смысл, чем тот, который вкладывался в него раньше. Это увлекающее и вовлекающее движение энергии в виде волны интереса, напряженного поиска, азарта, движения человеческой мысли, коллективного переживания, помимо воли втягивающего в себя; что, например, ощущали сотрудники И.П.Павлова: «... вместе с ним в лабораторию вливалась какая-то живительная сила: вихревой поток слов и жестов, неукротимая энергия, жажда немедленной деятельности. И на таком тоне атмосфера в лаборатории держалась до конца рабочего дня». Деловая, творческая атмосфера создана не волевыми распоряжениями, приказами, а энергией привнесенной стихии движения, творческого горения, труда, преодоления.

Действие стихии мощно и может быть кратковременно, но влияние ее продолжительным в созданной ею атмосфере. Стихию в этом случае допустимо рассматриваться в качестве инструмента, с помощью которого можно актуализировать возможности субъектов жизнедеятельности и повлиять на их поведение.

В то же время очевидно, что управленческий процесс не исключает случайностей, подъемов и спадов, предъявления

требований, противоречащих прежним, и стихия, энергия которой направлена на поиск, преодоление, переоценивание и т.д. – выступает уже как одно из условий осуществления процесса управления.

Такое понимание стихии, её потенциала и действия весьма существенно для управленческой практики. Признавая возможность специального привнесения нужных стихий и целенаправленного их генерирования субъектом управления, мы значительно увеличиваем арсенал управленческих средств. Причем, действуя опосредованно, мягко, согласно с тенденциями общественного развития.

Энергия стихии может проявляться в форме сопротивления, протеста, заинтересованности, самоутверждения и т.д.. Искусство управленца состоит в целенаправленном генерировании нужных стихий; нейтрализации негативных, разрушающих. Названное особенно актуально в процессе освоения новаций, как и в период смены стратегических ориентиров, когда возможности субъекта управления могут быть значительно увеличены за счет потенциала «меченых» нужными стихиями или предрасположенных к активности носителей «дремлющих» стихий. Провоцирующими действиями управленцев, вовлеченных в преобразование, эта энергия может быть направлена в требуемое русло.

Основываясь на нашей практике освоения средового подхода в управлении, можно предположить, что инновационный поиск, смена образовательной парадигмы будут тем успешнее, чем выше в профессиональной среде волна неудовлетворенности результатами работы. Причем, не той неудовлетворенности, которая становится следствием «разборок», проверок, а той, которая рождает желание понять, разобраться, найти «корень зла», что не дает покоя, выстраивается в цепь вопросов, углубляющих и расширяющих проблемное поле. Стихия вопрошания, погружая в проблему, активизирует мысль, выводит её за пределы привычной, специфически ограниченной сферы, увлекает все сильнее.

Привнести в профессиональную среду такую стихию, способную «распустить фантазию» участников образовательного процесса возможно с помощью вопросов, идущих и изнутри, и извне. В нашей практике это, например, такие: В чем принципиальная новизна средового подхода? Может ли среда быть воспитательным средством? Можно ли разделить её на обучающую и воспитывающую? Дает ли новый подход шанс что-то понять в себе, изменить, улучшить? И др. Вопросы, идущие извне – от методических объединений, методсовета, семинаров, попытка их осмысления, прочувствования, приводит к появлению вполне конкретного, связанного уже непосредственно с практикой образовательной

деятельности желания с позиции нового знания отразить собственную деятельность, оценить свой потенциал.

«Стихии ходят стаями», по утверждению Ю.С.Мануйлова; стихию вопрошания, как правило, сопровождают стихии поиска, заинтересованности (хотя самодостаточности, скепсиса – тоже). Какие из них по степени воздействия окажутся сильнее и будут определять направление развития системы, в немалой степени зависит от энергии специально привносимых стихий и управления их воздействием.

Озадачивание проблемой, неизбежностью и необходимостью перемен; обозначение и обоснование возможного направления развития и перспективы – при наличии других условий (создание команды единомышленников, достаточность потенциала коллектива, активность меченых) способны привести стихию поиска, творчества. Но энергию стихии необходимо поддерживать, сохранять. Она может проявляться в совершенно новом восприятии ставших обычными традиционных явлений педагогической действительности: урока, педсовета, планирования, анализа; где участников процесса уже захватывает стихия практического применения знаний. Осваивается новая технология, отрабатываются механизмы ее

использования, отслеживается степень вовлеченности коллектива в творческую деятельность и т.д. – все это не дает привнесенной стихии угаснуть, другие управленческие действия поддерживают ее силу.

В управлении всегда акцентировалось внимание на необходимости учитывать «человеческий фактор»; хочется предположить, что в этом интуитивно ощущалось, но не было названо в силу недостатка знания то, о чем ведется разговор сегодня: о роли социальной стихии и необходимости умения управлять ею.

Диалектика культурно-образовательной среды: человек как средство и средоточие

*А.И. Павленко,
Е.П. Белозерцев*

Давно войдя в научно-исследовательский оборот, словосочетание «культурно-образовательная среда» только сейчас, кажется, начинает понемногу раскрывать свои истинные возможности. В качестве научного понятия это словосочетание – интеллектуальная провокация, вынуждающая тех, кто его употребляет, вольно или невольно обращаться к вопросам, которые принято называть вечными и сводящимися в итоге к главному: «Что такое человек?» На опыте нашей лаборатории и на опыте наших коллег мы успели

убедиться, что избежать этого вопроса невозможно и в исследовательской практике проблема «изучения среды» обязательно приобретает антропологическое измерение.

Следовательно, перспективы средового подхода во многом зависят от того, как взаимно координируются средовая и антропологическая проблематика, при каких методологических условиях и установках средовое может трактоваться как антропологическое и наоборот. Наиболее актуальным сегодня исследовательским сюжетом представляются вопросы диалектики культурно-образовательной среды. В различных публикациях средовое и антропологическое (оно же человеческое, личностное) увязываются по-разному и одни тексты противоречат другим, но так и должно быть, ведь речь идёт о диалектическом противоречии. В рамках статьи попытаемся порассуждать о закономерностях и парадоксах научно-исследовательского освоения понятия «культурно-образовательная среда».

1. Человек в среде

Мы по-прежнему убеждены в «методологической неизбежности» понятия культурно-образовательной среды, в смысле его (понятия) универсальной пригодности для самого широкого спектра научно-исследовательских задач, но действительно ли все эти задачи сводятся к философской антропологии? Кажется тавтологией говорить об

антропоморфизме в сфере гуманитарного знания, но нельзя не заметить очевидного – проблематика культурно-образовательной среды всё чаще используется как повод для постановки философско-педагогических вопросов, когда «средовой подход» фактически подменяется «антропным принципом».

Возможно, одна из причин такой подмены состоит в том, что понятие среды некогда было востребовано в советском гуманитарном знании в качестве альтернативы как социальному, так и биологическому детерминизму. Тогда, в 1960-е – 1970-е гг., в рамках дискуссии по проблеме «природа – воспитание», философы, педагоги, психологи, генетики спорили о соотношении социального и биологического в человеке, о том, чем человек в решающей степени определяется как таковой. Понятна идейно-политическая ангажированность этой дискуссии; примат социального был неотъемлемой частью советской идеологической доктрины, можно ли было это оспаривать категорически? Характерно, что понятие среды участники дискуссии находили чересчур размытым и аморфным, но именно это, по-видимому, стимулировало взаимно непротиворечиво, в едином комплексе, увязать все факторы человеческого развития.

Такое отчасти вынужденное происхождение, паллиативный характер, сказались, на наш взгляд, прежде

всего в некоторой методологической примитивности средового подхода. В чем эта примитивность выразилась? Средовой подход самим названием предполагает возможность объяснения мыслей и поступков человека чем-то таким, что воздействует на него извне, не спрашивает его согласия и не отчитывается перед ним. В этом смысле человека можно трактовать как продукт некой определенной среды, которая фактически «лепит» его и он, хочет того или нет, является её своеобразным «слепком». Среда – субъект, человек – объект; вот предельно упрощенная схема такого подхода.

Понятно, что простота в данном случае обманчива – средовой подход требует исследования механизма «лепки», т.е. того, что именно в данной среде и как именно влияет на человека. Исследователю неизбежно приходится классифицировать и упорядочивать различные внутрисредовые факторы, группируя последние, например, по их значению для духовного развития. Так среда «вообще» конкретизируется в «культурно-образовательную среду», которая в качестве научного понятия условно ограничивает феномен культуры, как бы локализует его, задавая определённые пространственно-временные параметры (границы) различным социокультурным влияниям.

Эти границы, если понимать образование как практику культуры, фактически оформляют некий идеальный мир, в

котором как-то по-особенному происходит духовное развитие человека. Так возникает стандартная «средовая» исследовательская конструкция объяснения личностного становления обстоятельствами «места и времени», а также получает методологическое обоснование типичная бытовая интуиция соотнесения человеческих качеств и поступков с тем, что человека непосредственно окружает. В понятии культурно-образовательной среды из факторов этого окружения условно вычлняются образовательные процедуры, посредством которых осуществляется личностное становление.

Всё, вроде бы, вполне логично, но вот вопрос, как объяснить непреложный факт очевидной разницы людей в ситуации влияния на них одной и той же среды? Или среда влияет на кого-то больше, на кого-то меньше, т.е. влияние универсально, а эффективность влияния индивидуальна?

Вспоминая опять же Елецкую мужскую гимназию 80-х гг. XIX века – один город, одна школа, одни и те же учителя, а какая разница в судьбах! По-видимому, условно, в рамках средового подхода, поместить человека в некую культурно-образовательную среду – не итог, а только начало исследования, которое способно привести к самым неожиданным результатам. Во всяком случае, и оптимизм

Мандельштама, и пессимизм Тарковского – одинаково вероятны...

2. Тавтология и телеология среды

Словосочетание «культурно-образовательная среда» уже не раз критиковалось, в том числе и за подразумеваемый тавтологизм. Не будем с этим спорить, но скажем, что тавтологичен уже сам средовой подход, вот только что это значит? Среда не потому ли среда, что она средство? Поставим вопрос так – что значит среду понимать как средство?

Если цель – человек, его личностное становление, т. е. процесс, который всегда чем-то опосредуется, то в этом смысле среда, конечно же, средство. А если на эту телеологическую ситуацию посмотреть диалектически, поскольку диалектика есть вообще обязательная методологическая процедура, то возникает целый ряд «тавтологических гибридов», каждый из которых справедлив с точки зрения наличия определенного смысла.

«Среда формирует», «среда влияет» – вряд ли подобные выражения способны кого-то удивить. Но разве не о том же самом будет «среда опосредует»? Или, например, «средства среды», которые ведь можно подразделять на «непосредственные средства среды» и «опосредованные средства среды», а по поводу этих последних задаться

вопросом, какими конкретно «средствами» они «опосредуются» и т.д. Сказать что-то подобное, конечно, можно, хотя язык таким оборотам явственно противится и понятно, почему – тавтология! А тавтология, как всем хорошо известно, это неправильно. Правильно, наоборот, избегать тавтологии...

Однако вышеприведенная словесная эквилибристика только выглядит бессмысленной, на самом деле она необходима, поскольку способна прояснить нечто существенное во взаимном диалектическом напряжении «среды» и «человека», то, что иначе не увидеть. Да, «среда» как средство - настоящая тавтология; настоящая в том смысле, что языковая несовместимость эксплицирует истину о среде, которую исследовательская практика не замечает: среда потому и среда, что она средство; она служит средством, потому и называется средой.

Отсюда три напрашивающихся дефиниционных вопроса, в постановке которых тавтология естественно уступает место телеологии. Во-первых, какое средство (или средства, или совокупность средств) может называться средой? Во-вторых, кому оно может служить средством? Наконец, в-третьих, достижению какой цели может служить такое средство?

Обобщая проблему дефиниции – что такое средство, что значит «служить средством»? Хайдеггер, сделавший тавтологию методом, говорит: « <...> средство по своему существу уместно и размещено, выставлено, прибрано. Средство имеет своё *место*, или же оно «валяется», что надо принципиально отличать от голой преднесенности в произвольном пространственном пункте. Место как место этого средства для... определяется всякий раз из целого направленных одно на другое мест подручной в окружающем мире взаимосвязи. Место и множественность мест нельзя истолковать как г д е произвольного наличия вещей. Место есть всякий раз определенное «туда» и «сюда» *принадлежности* средства. Та или иная т у д а-принадлежность отвечает характеру средства у подручного, т.е. его соразмерной имению-дела принадлежности к целому средств. В основании размещимой принадлежности целого средств лежит опять же как условие её возможности то к у д а вообще, внутри которого взаимосвязи средств отведена целость мест. Это к у д а возможной средствообразной принадлежности, которое заранее усматривающе держат в виду в озаботившемся обращении, мы именуем *областью*».

Язык «Бытия и времени»... Чем он хорош? Надо вчитаться, держа в голове то, что тебя интересует и обязательно найдешь ответ, но попробуй объяснить, что это

ответ именно на тот вопрос... Поэтому скажем так – то, что Хайдеггер здесь называет «областью», и есть интересующая нас дефиниция «среды» в её онтологическом измерении. Эта среда может быть и антропоморфной, ведь человек, как не устаёт подчёркивать Хайдеггер, есть «отношение соответствия бытию». В контексте диалектики средового и антропного хайдеггеровскую «область» удобнее понимать как потенциальную среду, которая актуализируется через очеловечение пространства мира.

Такое очеловечение предполагает лично-заинтересованное присутствие в мире, который иначе перестаёт быть средой. «Неусматривающее, просто всматривающееся открытие пространства нейтрализует области окружающего мира до чистых измерений. Места и ориентируемая усмотрением целость мест подручного средства свёртывается до множественности мест произвольных вещей. Пространственность внутримирно подручного теряет вместе с ним свой характер имения-дела. Мир утрачивает специфичность с р е д ы, окружающий мир становится природным миром. «Мир» как подручное целое средств распространяется до системы всего лишь наличных протяженных вещей».

Ключевая фраза здесь – о том, что окружающий мир может быть средой, а может – природным миром. Среда –

«ориентируемая усмотрением целость мест подручного средства»; природный мир – «множественность мест произвольных вещей». Различение, конечно, условное, мир один и тот же, но, языком уже Шопенгауэра, мир «как представление» – среда, мир «как воля» – природный. Диалектически увязывая тавтологию с телеологией, среда – средство для человека как цели, человек – средство для среды как цели.

В перспективе философско-педагогического исследования можно перевернуть и упростить эту формулу, оставив одну диалектику: человек – средство для среды как средства для человека как цели. Совсем просто: человек – средоточие. Так должно быть в средовом подходе и, насколько можно судить, это на самом деле в нём есть, по крайней мере, на уровне интуиции...

Управление стихиями в образовательной среде

И.Ю. Черникова

Традиционно структура управления предполагает известные составляющие, характеризующие управленческую деятельность: анализ, руководство, контроль, планирование. Следуя логике средового подхода, раскрывая ее ресурсные возможности, необходимо выделить те аспекты

управленческой деятельности, которые несут максимальное число степеней свободы для каждого участника образовательного процесса – и для руководящего состава, и для педагогических работников.

Детерминированная заданность условий управленческой деятельности (например, нормативное финансирование), условия протекания учебного процесса (равное и, как правило, убогое материальное обеспечение учреждений образования), жесткий результат, выраженный в формализованных характеристиках (например, ЕГЭ и др.) утверждает авторитарную систему функционирования образования. Такая система угнетает как управляющих, так и исполнителей управленческих решений. Использование в управлении стихий, которые самоорганизуются под взаимодействием всеми осознаваемой лоции педагогической деятельности отлично от жесткого руководства. В хаосе раскрепощенных инициатив возникает спиновый момент, который придает направленность образовательному процессу вместо его пролонгированности согласно плану мероприятий.

Благодаря управленческим решениям стихия духа организованного педагогического сообщества становится конгруэнтной нормативным и административным ограничениям, которые на нее накладываются.

В управленческой практике присутствуют идентифицируемые компоненты сознательного и бессознательного поведения. Каждый из этих компонентов вовсе не требует дифференциации на положительные и отрицательные характеристики деятельности. Тем не менее, управление стихиями нуждается в особым образом построенном взаимодействии участников образовательного процесса, основанном на безоценочном принятии одного человека другим членом образовательного сообщества, адекватности чувств, переживаний и поведения человека. Возникающие разрывы непонимания, несоответствия вырабатывают агрессивность одних по отношению к другим, деструктивность поведения. Подавление агрессии не должно привести к вседавяющей апатии. Активность личности становится ведущей задачей управленческой деятельности, отличает ее от агрессии стремлением к позитивному изменению реальности.

Можно ли силой управленческих решений вызвать эмоциональный подъем, восторженность, которые ранее называли «энергией масс»? Лагуны человеческого бытия обнаруживают в природе человека многообразие резонансных душевных состояний, которые способны изменить человеческую мощь. Для организации управления важно найти те резонирующие социокультурные связи, которые способны

вывести человека на новый уровень общественных отношений, придать социуму целостность при сохранении своеобразия частей его составляющих, близость жизненных позиций.

Информационные технологии, казалось бы, формализуют множество, порой, необъятное, существенных и второстепенных характеристик образовательного социума, но в этой стихии цифровых показателей задача руководителя заключается в воссоздании той картины сложного и противоречивого процесса, который потоки информации призваны не формализовать, а одухотворять. Иерархичность построения управленческой системы на базе информационных технологий позволяет соединить событийность реального течения жизни с рефлексией прошлого, которые вырабатывают видения будущего.

Проект будущего в образовательном пространстве становится описанием ожидаемой, желанной реальности и консолидированными действиями, обеспечивающими ее продвижение. Стихия в образовательной среде противостоит коллективизму, а точнее его пониманию, пришедшему с советских времен, когда выравнивание одних по отношению к другим подчинялось идеологическим догмам.

Управление, возникающее при достаточно большом количестве степеней свободы, является не просто

гуманистическим, а отражает идеалы нового общества. Внося элементы хаоса, мы создаем новую форму образовательного сообщества, в котором синергетическая мощь, возникающая в его локальных подпространствах, определяется взрывом немислимых ранее инициатив, созидательной энергией, которая возникает в условиях свободного выбора. Мир погружен в стихии, признание стихийности образовательных процессов не есть капитуляция, отступление от успеха образовательной деятельности и всего образования вообще, это скорее приглашение к глубокому и серьезному анализу жизни и образования в частности.

Когда невозможно утвердить затвержденное, возникает новый ресурс развития образовательного сообщества – доверие и уважение к управленческой системе, основанное на признании индивидуальных свобод, ответственности за результат общего дела, предвкушении успеха, который вовсе не гарантируется, но представляется вероятным, что должно быть характерно для образовательных технологий.

Стихии как вероятностный фактор в управленческой деятельности специалиста по физической культуре

В.Я. Барышников

Среда является универсальным средством педагогического управления. Универсальным по нескольким причинам. Во-первых, любой управленческий уровень может быть рассмотрен с позиций технологии опосредованного (через среду) управления формированием и развитием личности учащихся. К этой технологии прибегают и учителя, и руководители школ, и администраторы управлений образования (И.А. Сорокина, Л.В. Волкова, Л.А. Цыганова, В.Ю. Еремина, Г.Г. Шек). Во-вторых, средовой подход можно использовать в различных направлениях педагогической деятельности: предметном обучении, воспитании, дополнительном образовании, работе социального педагога, психолога. В-третьих, данная технология способствует достижению любой педагогической цели, если под таковой понимать тип личности.

В настоящей статье мы планировали осветить вопрос использования средового подхода в очень важном на современном этапе направлении образования – физической культуре. Особенно актуальным нам видится проблема, связанная с использованием специалистом по физической культуре такого инструмента, как стихия. Это связано, в первую очередь с тем, что значимость спорта и физической культуры в жизни современных детей и юношества снизилась до опасного уровня. Повысить эту значимость без умения

владеть стихиями, без стихийности мышления нам не представляется возможным. Об этом говорит и тот факт, что наличие богатой информации о важности для здоровья физкультуры и спорта не приводит к увлечению ими массы детей и юношества. В результате из школы выходит не более 10 % выпускников, не имеющих патологии здоровья.

Специалист по физической культуре, освоивший средовой подход, предстает перед нами в роли управленца, который использует среду как средство формирования физической культуры учащихся. Среди составляющих методологии средового подхода наиболее сложными по числу компонентов оказываются средства. Богатство средств и дает возможность достижения разнообразных целей – различных личностных типов.

Среда определяет тип личности своих обитателей. Но личность оспосабливается к той или иной среде, то есть ведет определенный образ жизни. Образ жизни, в свою очередь, также зависит от среды. Воздействовать на личность через среду, используя ее как средство, педагог может через действия с ней. Таким образом, схема взаимодействия составляющих выглядит следующим образом:

действия педагога → средства → способы → личность.

Учитель физической культуры управляет средствами,

организуя оздоровляющую среду. У обитателей такой среды складывается здоровый образ жизни и, в результате, развивается тип личности человека, обладающего здоровьем.

Однако при богатстве компонентов среды связи в этой схеме оказываются более разнообразными. В среде выделяются два главных компонента – ниши и стихии. Ниши являются пространством возможностей для формирования и развития личности. Действительно, возможность заниматься физкультурой и спортом позволяет личности иметь физическое здоровье, силу и выносливость. Возможность получать информацию и навык действий в области самоконтроля, самомассажа и т.п. вырабатывает умение контролировать свое состояние, концентрировать внимание и волю, снимать стресс, восстанавливать силы. Значит, такая составляющая среды, как ниша – влияет на личность обучаемого.

Стихии являются параметром вероятности. Они направляют человека взаимодействовать определенным способом с окружением. Стихии актуализируют те или иные значения среды, что благоприятствует формированию определенного образа жизни. Так стихия заинтересованности в сохранении здоровья побуждает человека сосредотачиваться на вопросах правильного питания, оптимальных формах двигательной активности, побуждает к сопротивлению

рекламе алкоголя и табака. Напротив, стихия подчеркнутого равнодушия и безразличия к здоровью способствует сохранению малоподвижного образа жизни, составлению рациона питания, способного только навредить собственному здоровью. Стихии, таким образом, оказывают влияние на образ жизни человека, на его способы жизнедеятельности. Схема взаимодействия составляющих усложняется:



Культурно-образовательная среда, способствующая становлению физической культуры, будет состоять из ниш, оздоравливающих личность и стихий, ведущих человека к здоровому образу жизни.

Каковы же пути организации среды здорового образа жизни. Первый связан с созданием оздоравливающих ниш – пространства возможностей для развития культурной, здоровой личности. Второй связан с генерированием соответствующих стихий – повышающих степень вероятности формирования здорового образа жизни.

Остановимся на втором пути – обеспечения вероятности реализации возможностей. Этот путь предполагает культивирование педагогом соответствующих стихий и создание необходимой атмосферы.

Стихия является фактором формирования образа жизни, делающим возможное действительным. Правильно подобранные и привнесенные в оздоравливающую среду стихии повышают вероятность формирования здорового образа жизни. Поэтому второй путь важен не менее чем первый, он дополняет его, работает с ним в купе.

В педагогике до сих пор недостаточно воспринята идея стихийности в образовании. Стихия ассоциируется со стихийностью, которая нарушает порядок и организованность педагогической действительности. Стихии приравнивались к беспорядку, бесплановости, бессистемности. Считается, что работать со стихиями значит работать вслепую. Особенно это касается образования в области физической культуры, являющегося достаточно травмоопасным занятием. В педагогике сложился достаточно неприглядный образ стихии как разрушительной силы.

Однако правильнее разделять понятия стихийности и стихии. Под стихийностью мы понимаем характеристику спонтанного, спорадического хода какого либо процесса,

случайного явления. Стихию, вслед за Ю.С. Мануйловым мы рассматриваем как форму движения материи вещественной и неведущественной природы. Это движущаяся масса, субстанция в движении, способная властвовать над человеком, захватывать, увлекать и метить индивидуумов, целые коллективы, программировать их поведение. Эта движущаяся масса воспринимается индивидуумом как непреодолимая сила, которой невозможно противостоять. Стихия обладает энергией, многократно превосходящей энергетические возможности индивида или группы людей.

Стихия как движущаяся субстанция может быть организована и направляема, а может быть самопроизвольна, неуправляема. Это разделение стихий на управляемые и неуправляемые чрезвычайно важно в педагогике. Под неуравновешенным движением понимают, прежде всего, стихию коллективного бессознательного, беспорядка, азарта. Так на стадионе во время спортивных соревнований болельщики начинают шуметь, буйствовать, проявлять агрессию. В то же время этим стихиям можно противопоставить стихию порядка. В спортивном зале, на стадионе при организации спортивных праздников, состязаний отдельные спортсмены, тренеры, команды, даже болельщики действуют организованно, по порядку, не мешая друг другу, соблюдая правила соревнований и поведения. Даже

возбужденные болельщики способны организованно выплескивать лишнюю энергию, организуя бегущую по трибунам "волну", согласуя свои движения и эмоции с огромной массой народа, сохраняя порядок, сосредотачиваясь на выполнении вовремя необходимых движений, сопереживая друг другу.

Стихии работают на формирование образа жизни, который соответствует или не соответствует типу личности, как педагогической цели. В связи с этим, относительно педагогической цели, стихии можно подразделить на позитивные и негативные. В нашем случае стихии, способствующие формированию здорового образа жизни, могут считаться позитивными. Именно эти стихии должны господствовать в оздоравливающей среде. Напротив, эмоциональные порывы устремления, ведущие к противоположному результату будут считаться негативными.

Следовательно, педагогу нужно уметь:

- а) вытеснять негативные стихии;
- б) привносить позитивные стихии.

К негативным стихиям для формирования физической культуры можно отнести следующие: *безразличия к здоровью, инертности, беспомощности, неприятия здорового образа жизни, скепсиса, пренебрежения к здоровью и физкультуре, безделья, вседозволенности, самопотакания.* К позитивным

стихиям могут быть отнесены следующие: *заинтересованности в сохранении здоровья, групповой работы над совершенствованием тела и духа, доброжелательности, борьбы с трудностями, противоборства, физической свободы взаимопомощи, товарищества, игры, закаливания, порядка, самоконтроля, преодоления, самодостаточности, конкурентной борьбы, демонстрации собственных достижений, и др.*

Все эти стихии направлены на формирование полиаспектного образа жизни: здорового, правильного, созидательного, сбалансированного, культурного, разумного. Негативные разновидности могут быть представлены образом жизни зависимым, бездуховным, малоподвижным, инертным, порочным, безнравственным, который культивируется в нишах, лишенных оздоровляющего начала.

Стихии могут генерироваться определенными педагогическими действиями, производимыми энергично и последовательно. Например, организуя эстафету, учитель может привнести стихию спортивной игры. Обговаривая правила и озвучивая нарушения правил спортивной игры, учитель способен сформировать стихию порядка. Организуя спортивную работу в группе, озадачивая ее целью, обращаясь к ней как к коллективному субъекту, можно генерировать стихии групповой работы по совершенствованию своих

способностей. Организуя показ физических упражнений, демонстрацию их образцового исполнения, можно внести стихию демонстрации собственных достижений.

Однако в управлении стихиями нет линейной зависимости между внесенной стихией и формируемым образом жизни. Как любой биологический, психический и, тем более, социальный процесс, образование обладает характеристиками нелинейности и поливариантности. Следовательно, стихия повышает вероятность процесса, но не детерминирует его полностью. Это возникает, отчасти из-за того, что в игру вступают и коэволюционные процессы.

В жизни всегда существуют параллельные процессы, так или иначе влияющие на формирование образа жизни индивида. И чем ближе к нему находятся эти процессы, тем большее влияние они оказывают. На формирования здорового образа жизни наибольшее значение оказывает динамический компонент широкой социальной среды. Каков он в семье, в классе, в школе, у учителя физкультуры, такое влияние он оказывает и на индивида. Таким образом, влияние стихий широкого окружения накладывается на влияние стихий класса, школы. Они могут усилить свое влияние, или ослабить его, даже нейтрализовать друг друга. Поэтому важно соотносить

стихию, которую генерирует, привносит учитель физкультуры с теми стихиями, которые господствуют в семьях.

Например, вносимая учителем стихия пренебрежения к комфорту может столкнуться с господствующей в семье учащегося стихией гедонизма и сладострастия, и не дать должного результата.

На основе анализа современных педагогических концепций, можно сделать следующие выводы.

1. Существуют два пути организации здоровьесберегающей среды. Первый путь связан с культивированием возможностей через создание ниш (параметр возможного), а второй – с генерированием стихий (параметр вероятного).
2. Стихии повышают вероятность формирования здорового образа жизни.
3. Относительно педагогической цели стихии могут быть позитивными и негативными. Задача учителя физкультуры – вытеснять негативные и вносить позитивные стихии.

Создавая трофические ниши, порождая позитивные стихии, учитель физической культуры превращает среду из условия в средство управления процессом формирования здорового образа жизни и развития личности ребенка.

Стихия непредсказуемости завтрашнего дня в молодежной среде эпохи постмодерна

*Л.Н.
Шилова*

Стихия, как явление общественной жизни по законам логики, слабо предсказуемо, но и мало управляемо. В действиях тех, кто живет по непонятным законам стихийности, захватывающей, разрушающей и сметающей на своем пути все, что, казалось бы, создано на века общественным укладом жизни, нет правил. Стихии современной жизни более всего влияют на молодежные когорты и искажает, как кривое зеркало, многие привычные стереотипы поведения, нормы и правила.

Молодежь учится жить среди событий и действий, которые не просто еще не объяснены, а которые необъяснимы. Молодежь живет в эпоху, которая в социальной теории определяется как эпоха Постмодерна. **Постмодерн** включает в себя новое историческое время, новые произведения культуры и новый тип теорий о социальном мире.

Наступившая эпоха – это уже не новое время и даже не новейшее в явлениях культурной, экономической, политической жизни общества. Это не просто развивающееся

новое, а что-то новейшее, которое уже бывшее новое решительно разрушает. В последнее время произошло нечто необычное, что уже нельзя описать термином модерн. Это новые реалии и новые обстоятельства жизни современного молодого человека и современного общества.

Эпоха взрыва стихийности, спонтанности, эпоха постмодерна началась с разрушения жилого микрорайона “Приют-Айгоу” 15 июля 1972 года в городе Сент-Луисе в США, что символизировало новое, непонятное, неосознанное общественной практикой явление культуры и уклада социальной жизни. Этот массивный жилой комплекс в Сент-Луисе олицетворял собой самонадеянную убежденность модернистской архитектуры в том, что постройки крупнейшего и самого лучшего жилого комплекса сумеют искоренить бедность и человеческие невзгоды, показать стремление человечества к новой культуре.

Спонтанность новой эпохи можно рассматривать как самопроизвольность, характеризующую процессы, вызванные скорее не внешними влияниями, а внутренними причинами. При описании мира постмодерна его теоретики (Фредрик Джеймсон, Жан Бодрийяр) отмечали, что он характеризуется подражательством. Мы осознали, что начинаем жить в “век притворства”, где трудно отличить ложь от правды,

действительность от вымысла, что значительно влияет на стереотипы восприятия социальной действительности молодыми людьми.

Стихийность можно определить как ход общественного развития, когда законы общественного и экономического развития не осознаются молодыми людьми и зачастую действуют с разрушительной силой природных стихий. Стереотипы общественного поведения, деятельности молодежи отсюда крайне размыты и неустойчивы, поскольку складываются в сознании молодых из источников информации и крайне неустойчивого опыта социальных отношений с миром людей, из смешения разных традиций и норм, задающих привычные ориентиры в жизни человека. Необходимо помнить, что возраст молодости наиболее критический как в биологическом, психическом, так и в социальном развитии человека. Этот период характеризуется неуравновешенностью, быстротой возбудимости, сочетанием застенчивости и развязности, желанием быть самостоятельным и свободным от авторитетов. Стихия непредсказуемости завтрашнего дня захватывает молодежь, порождая рост экстремальных настроений.

Философское понимание стихийности связано с античными атомистами в связи с проблемами необходимости

и случайности, возможности и действительности, вероятности, свободы и воли. В молодежных формированиях данные закономерности перестают быть доминантными, уступая двум наметившимся составляющим социальной практики в молодежной среде – маргинализму и вседозволенности. Маргинализм молодежных когорт представляет собой бескровный социальный протест, выражающийся в игнорировании требований официальной морали, стремлении выйти из-под контроля общественных институтов. Он зародился в глубинах леворадикального течения культуры 60-х – 70-х годов.

Концепция вседозволенности (пермиссивности) возникла на Западе в начале 70-х годов как отражение особого типа поведения молодежи, бунтующей против культуры и морали “старого” капиталистического мира. В разных формах это является специфической чертой всех протестных молодежных объединений. В сфере искусства – это Джеймс: фотографическое почти, безэмоциональное изображение Мэрилин Монро, Энди Уорхолом с модернистским и крайне впечатляющим “Криком”. В сфере телевидения – показ “Твин Пикса”; в сфере кинематографа в качестве постмодернисткой работы можно рассматривать “Бегущий по лезвию”.

Середина 70-х годов во Франции была отмечена скандальным успехом “Призрака рая”, “Заводного апельсина” и “Штучек” – трех в высшей степени несхожих между собой фильмов, массовый спрос на которые тем не менее должен был послужить доказательством коммерческой перспективности “культуры молодых”, по существу основанной на сексе и насилии, которой в течение последних десяти лет предстояло завоевать все более обширный рынок.

Разновидность молодежной субкультуры – результат осознанного поиска некой новой идентичности, выстраивания нового стиля социальной практики молодежи. Появляется даже новое определение такого образа жизни – *“Фланер”, празднующийся*. Это некоторая самодеятельность, то есть способность активно действовать под влиянием внутренних побуждений, приводящих к совершенно неожиданным результатам: в чем участвовать и что делать – это решается под воздействием обстоятельств, которые всегда стихийны, возникают здесь и сейчас.

Молодым остро не хватает ярких впечатлений, а серость и унылость, обыденность современной жизни, лишенная положительных эмоций и удовольствия, подталкивает к участию в различных весьма сомнительных мероприятиях, в том числе и употреблению наркотиков.

Личность преступника из числа молодежи, связана с экспансией иррациональных образов и эмоций, а также с разрушительным отношением к реальности. В стихийных молодежных формированиях важным становится момент взрыва эмоций, настроений, внутренней неудовлетворенностью собой, окружающим миром. Взрыв эмоций подобен крику чаек, мятежно рвущихся над водой – маленький эпизод, деталь туалета, просто возглас, звук постороннего предмета могут стать тем самым поводом к взрыву.

Главное чувство подростка в момент взрыва – страх потерять, оторваться, быть отторгнутыми теми, с кем связан общностью интересов и убеждений, где тебя поняли и приняли, Взрыв – это особый вид эмоциональных контактов, причем осознание сделанного иногда приходит слишком поздно или не приходит совсем. Кроме того, необходимо учитывать, что молодые люди – это совершенно особая социально-демографическая группа общества, поглощенная демонстрацией особенностей своего возраста, для которых «молодость» стала основным понятием, профессией. Но всегда, какой бы ни была эпоха, молодежные группы были для молодых формой компенсации жизненных неудач – тем социальным пространством, в котором они получили возможность самоутверждения.

Развитие социальной активности происходит в формах, принимающих парадоксальный характер, шокирующее общество. Юноши и девушки требуют большей свободы поведения, отстаивают право не подчиняться сложившимся стереотипам в области искусства и быта – особенно большое значение придают одежде, косметике, символике. Молодежь ищет сферу общения, где они могут быть лично замечены, где могут удовлетворить свои возросшие потребности и интересы, ценностные ориентации. Большое влияние на структуру молодежных групп оказывает социальное и экономическое положение ее членов, хотя сами подростки часто утверждают, что не должно быть лидеров и аутсайдеров – есть просто люди – “пипл”. Но поскольку, практически каждый член молодежной общности приходит в группу, объединение, чтобы решать проблему аутсайдерства или подтвердить позицию лидерства, то переносит свой стереотип поведения, восприятия молодежной группы и в структуру неформальных отношений в молодежной среде.

Молодежная общность – порождение сравнительно новой цивилизации мегаполисов. У нас не сформировались национальные общины, как в Нью-Йорке, а дворовая общность, возникшая в послевоенные годы и служившая аналогом общины для подростков, да и для взрослых того времени, распалась. Рост городского населения в мире за

последние десять лет стал очевидным фактором. В России городов – миллионеров значительно больше, чем на Западе (Европа и США) или на Востоке (Китай, Япония). Существование таких городов-миллионеров в России является объективным показателем низкого уровня, как материального достатка граждан, так и слабого развития городской инфраструктуры, отсутствия эффективной социальной культуры.

Еще одна особенность российской урбанизации – высокий уровень занятости женщин в общественном производстве (транспорт, занятость на работе, неполная семья, тревожность – вполне согласуются с отсутствием внимания к детям). И подростки, особенно те, у которых нет полноценной общины – семьи, искали в каменных джунглях «свою стаю», которая формируется по архитипическим законам. Стихийность и социальная неадекватность молодежных групп связана с поисками молодежи некой новой идентичности, выстраивания нового стиля отношений с обществом, отсюда сложности и противоречия в становлении молодежных групп, как социально-демографической группы общества.

Культурно-образовательная среда малого города

Е.П. Белозерцев

Культурно-образовательная среда – носитель богатой, разнообразной, в том числе и противоречивой, информации, воздействующей на разум, чувства, эмоции, веру индивида, а значит, и обеспечивающей возможность его выхода на живое знание. В таком понимании среда предстает в виде некоей лаборатории духовного, социального, профессионального опыта человека, а алгоритм ее изучения синхронизован с процессом формирования личности.

Категории «культурно-образовательная среда» присущи как статические, так и динамические характеристики. Первые – данность, с которой приходится считаться в силу особенностей каждого региона, края, области, города и т.д., которым свойственна соразмерность частей, слияние различных компонентов объекта в единое органическое целое, одним словом, гармония. В данном случае регион или город – некая целостность, относительная уравновешенность противоречивых элементов, стремление к соответствию базовых и производных качеств, родовых и периферийных понятий.

В русском языке для характеристики статического состояния культурно-образовательной среды есть такое слово, как лад. У В.И. Даля лад – это мир, согласие, любовь, дружба, отсутствие вражды, порядок; годный, путный, хороший, гожий.

В.И. Белов, наш современный писатель, рассказывая об образе народной (крестьянской) жизни использует это слово лад, подразумевая стремление к совершенству, целесообразности, простоте и красоте в жизненном укладе. Он рассказывает о ладе, а не о разладе, обращая особое внимание на упорядоченность и устойчивость, на ритм и цикличность, которые исключают бытовую статичность и неподвижность.

«Стихия народной жизни необъятна и ни с чем не соизмерима. Постичь ее до конца никому не удавалось и, будем надеяться, никогда не удастся.

В неутолимой жажде познания главное свойство науки – ее величие и бессилие. Но для всех народов Земли жажда прекрасного не менее традиционна. Как не похожи друг на друга две эти человеческие потребности, одинаковые по своему могуществу и происхождению! И если мир состоит действительно лишь из времени и пространства, то, думается, наука взаимодействует больше с пространством, а искусство со временем ...

Народная жизнь в ее идеальном, всеобъемлющем смысле и знать не знала подобного или какого-либо другого разделения. Мир для человека был единое целое. Столетия гранили и шлифовали жизненный уклад, сформированный еще в пору язычества. Все, что было лишним, или громоздким, или не подходящим здравому смыслу, национальному характеру,

климатическим условиям, – все это отсеивалось временем. А то, чего недоставало в этом всегда стремившемся к совершенству укладе, частью постепенно рождалось в глубинах народной жизни, частью заимствовалось у других народов и довольно быстро утверждалось по всему государству.

Подобную упорядоченность и устойчивость легко назвать статичностью, неподвижностью, что и делается некоторыми «исследователями» народного быта. При этом они намеренно игнорируют ритм и цикличность, исключая бытовую статичность и неподвижность.

Ритм – одно из условий жизни. И жизнь моих предков, северных русских крестьян, в основе своей и в частности была ритмичной. Любое нарушение этого ритма – война, мор, неурожай – лихорадило весь народ, все государство. Перебои в ритме семейной жизни (болезнь или преждевременная смерть, пожар, супружеская измена, развод, кража, арест члена семьи, гибель коня, рекрутство) не только разрушали семью, но сказывались на жизни и всей деревни.

Ритм проявлялся во всем, формируя цикличность. Можно говорить о дневном цикле и о недельном, для отдельного человека и для целой семьи, о летнем или о весеннем цикле, о годовом, наконец, о всей жизни: от зачатия до могильной травы...

Все было взаимосвязано, и ничто не могло жить отдельно или друг без друга, всему предназначалось свое место и время. Ничто не могло существовать вне целого или появиться вне очереди. При этом единство и цельность вовсе не противоречили красоте и многообразию. Красоту нельзя было отделить от пользы, пользу – от красоты. Мастер назывался художником, художник – мастером. Иными словами, красота находилась в растворенном, а не в кристаллическом, как теперь, состоянии».

Динамические характеристики культурно-образовательной среды – совокупность целей организуемого образовательного процесса и актуализация индивидуализирующих его характеристик, которые сообщают духовное начало всем преобразовательным тенденциям.

Опыт изучения показывает, что культурно-образовательная среда объективно конкретизируется на разных уровнях образовательного процесса, каждый из которых представлен определенной совокупностью образовательных учреждений. Педагоги, культурологи, психологи, лингвисты активно разрабатывают региональный компонент и формы его наиболее эффективного использования в реальном обучении и воспитании. И в данном контексте резонен вопрос: а есть ли что-либо, более близкое человеку, чем люди, город, улицы и памятники, которые

составляют его ежедневное окружение? Конечно, элементы среды хранят молчание до тех пор, пока образовательный процесс не активизирует их историю, не проявит культурное значение. Как часто повторял один средневековый христианский мистик: «Бог к нам близко, но мы от Него далеко». Вот и человек, в силу отчуждения, оказывается в аналогичной ситуации со всем наиболее важным из того, что его окружает. Все важное – близко, беда в том, что человек отдаляется от него. Поэтому особое значение приобретают динамические качества среды, ее возможное актуальное воздействие на людей: ведь именно органичное соединение культурных, морально-нравственных, исторических, информационных, экзистенциальных компонентов среды и позволяет нейтрализовать влияние факторов отчуждения, осложняющих оптимизацию процесса образования.

Культурно-образовательная среда – развивается, формируется, изъясняется. Под влиянием таких факторов, как здравый смысл, национальный характер, климатические условия, культурно-образовательной среды постепенно и постоянно изменяется за счет отказа, отмирания. Это одно направление формирования культурно-образовательной среды. Есть и другое. Стремясь к совершенству, культурно-образовательной среды в своих недрах рождала то, чего

недоставало, иногда происходило и заимствование, но все это становилось достоянием всего народа.

Для динамических характеристик свойственен синхронизм, когда в недрах культурно-образовательной среды происходит точное совпадение во времени двух или нескольких фактов, явлений или процессов.

В культурно-образовательной среде присутствует множество совпадающих событий, которые еще не обозначились в перцептивном поле наблюдателя, но уже предвосхищены настолько, что могут быть проверены только впоследствии. Такие события К.Г. Юнг называет *синхронистическими*. «Синхронистичность указывает на параллелизм времени и значения (meaning) между психическими и психофизическими событиями, который научное знание до сих пор не смогло свести к общему принципу. Термин «синхронистичность» ничего не объясняет; он просто оформляет появление многозначительных совпадений, которые, сами по себе, есть всего лишь случайные события, но настолько неправдоподобные, что мы должны предположить наличие в их основе какого-то принципа или качества эмпирического мира. Невозможно доказать существование какой-либо причинной взаимосвязи между параллельными событиями, что собственно и дает им их случайный характер. Единственная узнаваемая и доказуемая

связь между ними – это общее значение, или эквивалентность. Синхронистичность – это современное дальнейшее развитие обветшавшей идеи соответствия, согласия (sympathy) и гармонии. Синхронистичность основывается не на философских допущениях, а на эмпирическом опыте и экспериментировании.

Синхронистические феномены удостоверяют одновременное появление многозначительных эквивалентностей в разнородных, причинно не связанных процессах; другими словами, они доказывают, что воспринимаемое наблюдателем содержание может, в то же самое время, представляться внешним событием в отсутствие какой-либо причинной связи».

Культурно-образовательная среда – фрагмент, часть целого, чем для нас является средовой подход.

* Культурно-образовательная среда – частный метод общего средового подхода к проблемам образования и воспитания, эвристический потенциал которого в полной мере еще не оценен, хотя разработка связанных с этой категорией проблем ведется довольно плодотворно. Так, уже полученные результаты теоретической и методической работы показывают, что данная категория позволяет не только достаточно точно проследить динамику образовательных тенденций на всем пространстве России, но и выявить их

неразрывную связь со спецификой и возможностями образовательных процессов на региональном уровне, в малых городах страны, каждый из которых культурно и исторически неповторим.

* Категория «культурно-образовательная среда» наиболее оптимальным образом сочетает в себе универсальные и уникальные характеристики образования.

* Культурно-образовательную среду также возможно использовать для адекватного описания общей культурно-образовательной ситуации, а также исторически удаленных объектов научно-педагогического интереса. Подобный исследовательский интерес объясняется принципиальной необходимостью диалога с прошлым, когда исторический опыт понимается не как пакет готовых ответов на все случаи жизни, а скорее как повод для размышлений.

Персоналистический подход к культурно-образовательной среде. В ходе исследования естественно возник вопрос о концептуальном различении понятия среды – как источника формирования исследовательских стратегий и как места существования практик. К примеру, в литературном или художественном творчестве трудно однозначно определить статус и содержательные стороны его субъекта и объекта. Любое произведение, представляя собой целостную реальность, вбирает в себя важнейшие аспекты бытия и автора,

и текста. Но, признавая наличие этой целостности, при желании все же можно вычленить (в этих аспектах) символический ряд – средовой, экзистенциальный, исторический... Наверное, именно поэтому немалый интерес представляет такой вопрос, как связь жизни малого города с биографиями людей, оставивших заметный след в русской культуре. Для Ельца этот ряд представляют хорошо всем известные имена: Т. Задонский, И. Херсонский, М. Пришвин, И. Бунин, В. Розанов, С. Булгаков и др.

Приоритет биографического фактора при изучении локальных условий культурно-образовательной среды, определяющих формирование личности того или иного автора и налагающих весьма заметный отпечаток на его творчество замечен был еще в XIX веке.

Сам по себе этот методологический посыл может показаться даже банальным, но реализовать его оказалось делом весьма трудоемким. (В данном случае я веду речь не о моде, а о повседневной кропотливой работе, к которой, думаю, провинция подготовлена в гораздо большей мере, чем столица.) Да и где же еще заниматься подобными исследованиями, как не в провинции? Ведь именно здесь есть для этого все необходимые условия: единство сугубо личного отношения к объекту исследования (не абстрактно-

популярным персоналиям, а фактически, на правах земляков, близким людям) и реальный историко-культурный контекст.

Как тут не вспомнить известное правило, согласно которому тот, кто хочет «узнать поэта», должен «идти на его родину». Или Ивана Бунина, не раз говорившего, что чувство принадлежности к русской культуре проснулось и укрепилось в нем как раз благодаря территориальной, почвенной общности с землей, породившей его. Как не вспомнить, наконец, что хотя, с формальной точки зрения, Розанов территориально и не принадлежит елецкой земле, но своей нравственной родиной он называл именно Елец, хотя прожил здесь всего четыре года.

Потому-то, думается, вполне закономерно, что то научное направление, которое сформировалось в нашем университете, ориентируется на историко-педагогический анализ духовного наследия края, когда изучение персоналий, реализуется через раскрытие и конкретизацию отечественной культурно-просветительской традиции. В связи с этим, смысл и задачу педагогического краеведения мы усматриваем в выявлении и обобщении духовного потенциала Елецко-Орловско-Липецкой культурно-образовательной среды; опыта ее воссоздания; воспроизведения того условного диалога о национальном образовании, который на протяжении многих столетий на этой земле вели русские мыслители.

Таким образом, представители отечественной культуры, чье наследие мы беремся интерпретировать или реконструировать, оказываются включенными в совершенно определенный контекст, позволяющий судить об укорененности их педагогических взглядов в национальной традиции.

А значит, вовсе не случайно и обращение к термину «наследие», который в научном аппарате наших историко-педагогических диссертаций соответствует «персональной» направленности. Подчеркну, «наследие» понимается нами не только буквально, но и как необходимая составляющая сегодняшней и завтрашней культурно-образовательной среды. Так что фактически, уже на уровне методологии, мы пытаемся «ухватить» тайну своей земли, объединяющей и связывающей нас сегодняшних с теми, кто здесь жил до нас.

И, как нам кажется, только на этой основе можно организовать реальное духовно-нравственное воспитание подрастающих (и не только) поколений. Залог же успеха такого начинания – в самой субъективности отношения к наследию предшественников. Все очевидно: могу ли я, например, быть беспристрастным к Розанову, когда среди его учеников в Елецкой гимназии был мой земляк, будущий великий Сергей Булгаков, сказавший в Париже такие пронзительные слова о своих и моих Ливнах: «Моя родина,

носящая священное для меня имя Ливны, небольшой город Орловской губернии, - кажется, я умер бы от изнеможения блаженства, если бы сейчас увидел его – в нагорье реки Сосны»?⁴

Напомню об одной из тенденций образования - стремление к целостности. Суть ее и в том, чтобы изучить среду, полюбить ее, подчинить ее элементы служению образованию людей, живущих в этой среде. Подчинить – сильно сказано. Много в процессе взаимодействия среды и образования происходит стихийно, независимо от сознания, профессиональных действий.

Пример современной жизни. Несмотря на сложности и противоречивость, образование не только функционирует, но и развивается благодаря региональным образовательным системам. Региональное образование есть результат если не гармонии, то во всяком случае осознанно организованного взаимодействия среды и образования, когда особенности среды опосредованно и прямо влияют на состояние жизни каждого человека, всего населения, а образование и образованные граждане оказывают воздействие на среду, являясь ее продуктом и субъектом культуры.

Следует иметь в виду, что социально-педагогическая система, может рассматриваться как внутренняя среда

образования, а все, что к ней не относится – в качестве ее внешнего окружения.

Взаимоотношения между образованием и средой – тема весьма актуальная, динамичная, скрытая под повседневностью и, казалось бы, естественностью, многоаспектная, непрерывная, всегда деликатная и при этом малоизученная.

За категорией «культурно-образовательная среда» видится путь, который проходит каждый; путь этот – не по знакомой дорожке, он в неизвестное, часто от знания к не знанию. А любой путь в неизвестное предполагает творчество как условие усмотрения нового и небывалого, приключившегося только с тобой, и удержаться этого усмотренного в собственном сознании с тем, чтобы сразу или потом выразить в слове, запечатлеть, пересказать другим. Но как нам теперь известно, обретение и переживание новых смыслов есть следствие взаимодействия человека со средой, которая и определяет направленность движения и его конечные результаты. Результаты – все разные; пути развития – разные и состояние людей – разное.

Одни находятся в состоянии объекта, как фрагмент реальности, на который направлено воздействие культурно-образовательной среды.

Другие выступают источником познания окружающей среды. Их субъектная позиция отделяет семантическое видение элементов культурно-образовательной среды

Третьи способны к сверхнапряжению ради достижения идеальных целей сотворили самих себя, это позволило им стать не просто субъектами культурно-образовательной среды, а носителями лучшего, передового; они оказывали воздействие на среду и оставили нам богатейшее наследие.

Стихийность как категория управленческой технологии

Л.В. Волкова

«**Стихия**», «**стихийность**», «**стихиальность**» - селантический ряд, возник в связи с появлением в педагогике теории и технологии опосредованного управления в образовании. Строчки из стихотворения М. Цветаевой «Поэты»: «Есть в мире лишние, добавочные, не вписанные в окоём...» применительно к этим терминам как нельзя ярко показывают возможность и правомерность появления последних, «не вписывающихся» в обозначенные (на данный момент) рамки педагогической науки и практики.

Практическое использование технологии опосредованного управления в конкретном учреждении, реализующем направления модернизации образования, подталкивает

субъектов управления к совершенствованию инструментария работы с педагогами. Достаточно эффективной в этом отношении представляется управленческая методика, **резонансного воздействия** Резонансное воздействие последствия собственно свершившегося действия субъекта управления направленного на педагога-посредника, чьи индивидуальные потребности, возможности, интересы были учтены первым, вследствие чего значительно увеличилась «отдача» педагога и были совершены без непосредственного участия руководителя необходимые преобразования в школьной среде.

Основными управленческими действиями данной методики являются распознавания яркой способности педагога создавать особую атмосферу, влиять некоторым образом на среду, привносить определённые стихии* и провоцирующее **обращение** к педагогу с предложением соответствующим его предрасположенности генерировать те или иные стихии. Последнее положение порождает вопрос:

* Стихия (по определению Ю.С. Мануйлова) – властвующая над педагогом сила, определенным образом программирующая его поведение.

** Н. Брандер. Современные философские школы и направления. – М., 1970.

В каком соотношении находятся «**СТИХИЯ**» как философская категория и «**СТИХИЯ**» как априори педагогическая?

Греческая философия**, как известно, начала своё существование с рассмотрения проблемы о первоосновах мира. Она решала эту проблему в духе наивного материализма, поскольку усматривала эти основы в «простейших стихиях» - в простейшем веществе. Первый древнегреческий философ Фалес из Милета первоосновой считал **воду** («*Всё из воды и в воду возвращается*»). Учение Фалеса Анаксимандр, автор первого в истории европейской философской мысли произведения под названием «О природе», основным элементом («стихией») мира считал неизмеримую и невидимую материю, которую он назвал **апейроном** (нечто неопределённое, бесконечное, беспредельное). Последователь Анаксимандра Анаксимен первоосновой мира выбрал **воздух**, утверждая, что под влиянием холода воздух сгущается в тучи, а затем в воду и землю, а, разворачиваясь, превращается в огонь. Гераклит из Эфеса видел первооснову мира в **огне** («*Мир – единый из всего, не создавался никем из богов или человеком, он был, есть и остаётся вечно живым огнём, который закономерно воспламеняется и закономерно затухает*»).

Подытоживая своих предшественников, философ Эмпедокл чётко изложил учение о том, что весь мир образован путём соединения четырёх самостоятельных первооснов мира, стихий: земли (твёрдого вещества), воды (жидкости), воздуха (газов) и огня. Стихии в европейской философской мысли просуществовали вплоть до XVII века, когда (в связи с развитием такой науки, как химия) была добавлена ещё одна стихия – **эфир**. В философской, научной и художественной литературе европейской культуры представление об эфире удерживалось до XX-го столетия, когда А. Эйнштейн теоретически и экспериментально доказал отсутствие эфира.

Таким образом, **стихия***** (от греч. stoicheion – первоначало, первооснова, элемент) как философская категория означает основные элементы природы. Такое определение **стихий** очень созвучно педагогическому пониманию данной категории. Автор теории и технологии опосредованного управления Ю. С. Мануйлов основными субстанциональными составляющими среды считает **ниши** как статичные параметры пространства возможностей и

*** Осознанно не останавливаемся ещё на двух значениях слова «стихия» (1. стихия – явление, сила природы, обнаруживающееся как неудержимое начало, стремление (буря, ураган, тайфун, наводнение и т. д.); 2. стихия (в переносном смысле) – окружающая привычная среда, обстановка, любимое, хорошо знакомое дело, занятие), поскольку интересен именно категориальный переход терминов.

стихии как динамичные составляющие реализации имеющихся в среде возможностей.

Стихия (как философская категория) – элемент природы, стихия (как педагогическая категория) элемент социальной культурно-образовательной среды среды. Данное утверждение, с одной стороны, подчёркивает общность данных дефиниций (*стихия - основа, элемент, характеристика, параметр*), с другой позиции, ярко показывает отличия последних. Будучи первоосновой мира, *стихия* (в философии) рассматривается как основная материя, как начальная точка отсчёта развития мира, тем самым подчёркивается её *своеобразная данность*. В педагогике же носителем *стихий* является субъект (руководитель, педагог, ученик и т. д.), и в этом смысле стихию можно рассматривать в качестве элемента сомоизменяющейся под влиянием субъекта управления социальной среды, но опять возникает вопрос: можно ли управлять стихиями, процессами, вызванными стихиями, проявляющимися стихийно, вносящими в размеренный контролируемый школьный в школьный цикл стихийность?

Отвечая на этот вопрос, интересно обратиться к материалистическим категориям *сознательность* и *стихийность*****.

Сознательным называется то, что осуществляется людьми в соответствии с заранее поставленной целью. *Стихийным* называется то, что осуществляется непреднамеренно, не контролируется людьми. В самом общем виде сознательность и стихийность выражают противоположность между процессами в природе и обществе. В природе действуют природные силы, в обществе действуют люди, одарённые сознанием, волей, преследующие определённые цели. Однако, хотя каждый человек действует (чаще всего) сознательно, общественная жизнь в целом не представляет собой изначально сознательный процесс. Сознательная деятельность преследует определённые общественные цели и, следовательно, предполагает осознание общих интересов членов данного класса, группы или общества, ту или иную степень их организации, некоторую степень предвидения людьми её результатов.

Высшая форма сознательной деятельности основывается на познании законов природы и общества. Если люди действуют лишь в своих интересах (обычно так и

**** Большая советская энциклопедия.

происходит), то может возникнуть несоответствие между ближайшими и более отдалёнными результатами их деятельности. В таких случаях (по положениям исторического материализма (5)) конечные последствия сознательной деятельности людей оказываются **стихийными**.

Ответ на вопрос о том, можно ли управлять стихийными явлениями, даёт в своих работах В. И. Ленин (5): *«Стихийность общественных движений есть большей частью показатель их неразвитости, недостаточной организованности, отсутствия руководства политической партии..., стихийность движения может выступать и как показатель его жизненности, неудержимого напора масс».* *«Марксисты стремятся превращать стихийные движения в осознанные, ибо одного стихийного подъёма недостаточно для победы социалистической революции. Необходимо руководство марксистской партии, вносящей сознательное начало в движение масс».*

Таким образом, с позиций марксизма, управлять стихийными процессами в обществе возможно при наличии определённой цели, принятой большинством руководства, отдельных лиц, способных объединить вокруг идеи определённые силы.

Марксистское понимание **стихийности** близко по смыслу педагогическому восприятию данного термина.

Следуя стратегии опосредованного управления (ни в коей мере не исключая непосредственное руководство) в образовании, чётко представляем, что противостоять или противопоставлять что-либо стихийным явлениям в школьной среде очень сложно, но знать особенности, возможности, способности, склонности, предрасположенности участников образовательного процесса, которые могут генерировать определённые стихии, учитывать их и обращаться к ним по мере необходимости – обязательные условия эффективного педагогического управления.

Взаимосвязь стихий и образа жизни личности

Е.В.Боровская

Из концепции воспитания средой Ю.С.Мануйлова [8] нам известно, что среда посредствует образу жизни личности игрой стихий. Стихия – это движущаяся масса любой субстанции, которая силой своей энергии захватывает, увлекает и метит индивидуума, программируя его поведение. Стихии, являясь частью среды, в то же время характеризуют образ жизни. Образ жизни – “способ бытия в со-бытии”, который опосредуется трофической нишей и посредствуется силой энергий. У нас есть основания предполагать, что места питания определяют вероятностную форму бытия, а стихии

порождают возможные способы бытия. Изменения силы, качества, фронта распространения стихий сказываются на образе жизни личности, влияя на ее психику. Несомненно, любые динамические силы имеют большое значение для становления личности. Стихии – понятие важное, но неоднозначное и сложное. М.К.Мамардашвили в работе «Необходимость себя» отмечал, что есть стихии порожденные природой и есть стихии человеческие.

Очень часто динамическую силу воспринимают только как негатив, который разрушает и уничтожает. Стихия “не считается ни с какой выделенной формой, ведь ветер на песке одинаково уничтожает и какое-то физическое образование, и след ноги человеческой. Стихия не видит форм, они не выделены...” [6, с.363-364]. О движениях с положительной направленностью пишет, в частности, А.Ф.Лосев. “Стихия живой мысли” – это та сила, которая придает смысл любому образу жизни. Постоянное стремление к познанию через стихию живой мысли облагораживает человека и его среду. Позитивные стихии способны формировать образ жизни необходимого качества.

Стихия – энергия, которая направляет выбор личности. Как и любая энергия, стихия не может быть ни хорошей, ни плохой. Знаковость энергий зависит от направленности их воздействия и от восприятия человеком. Стихии огня и воды,

стремления и поклонения сами по себе нейтральны. Но благодаря их силе можно созидать и сокрушать культурные ценности. Различные силы посредствуют разнообразным способам бытия: гармоничным и далеким от совершенства.

Гармоничный вариант жизни человека – идеал, к которому стремятся люди. Гармоничный образ жизни – это такое сочетание способов и форм бытия, в котором сбалансированы интеллектуальные, эмоциональные, волевые, динамические и статические его составляющие. Для того чтобы жизнь личности стала гармоничной, требуется мощная энергия. Для нас несомненно то, что стихии способствуют формированию образа жизни. Но какие из них способны сбалансировать его составляющие и придать гармоничный вид пока неясно. В исследованиях Ю.С. Мануйлова, Е.В.Орлова, В.Я.Барышникова, Л.В.Волковой, Р.А.Кассиной и других рассматриваются лишь частные проявления стихий. Стихия живой мысли побуждает к совершенствованию человека, созиданию нового, к со-творчеству с другими людьми. Огонь интереса к знаниям, поиска решения задачи вызывает искру сомнения в логичности действий, ведет к соотнесению информации из разных отраслей науки. Стремление найти ответ на вопрос о смысле жизни вынуждает соизмерять и сопоставлять теоретические знания и эмпирический опыт. Волна нежданной радости и скорби вызывают искреннее

сочувствие или неподдельное сопереживание. Стихии свободного выражения мнений, выбора жизненных ценностей способствуют плодотворному сотрудничеству, творческому созиданию. Стихия спортивного азарта, представления в Клубе веселых и находчивых ведет к состязательности, соперничеству, соревнованию. Великая сила защиты традиций определяет соблюдение принятых норм и правил, требует сохранения уклада жизни.

Если питательный потенциал среды богат и разнообразен, то причиной дисгармонии в жизни человека может быть отсутствие должных стихий. Пока не действует какая-то мощная сила, трудно ожидать изменений в образе жизни. Можно сколь угодно говорить ребенку о необходимости того или иного поведения, наставлять его, но все окажется бесполезным, если воспитанники будут сопротивляться педагогическому воздействию. А.С.Макаренко в «Педагогической поэме» рассказывает об убийственной иронии, с которой первые воспитанники выслушали его страстную речь о необходимости резкой перемены их образа жизни. Пока живительная сила стихии не сплотила детей, говорить о необходимости перемен было преждевременно.

Педагог, будучи субъектом управления, может посредствовать образу жизни индивида, актуализируя в его среде одни общественные импульсы и блокируя другие.

Только на первый взгляд кажется, что для гармоничной жизни достаточно в среде полноценной и разнообразной трофики. На самом деле условием гармонизации образа жизни ребенка является наличие стихий определенного спектра и интенсивности действия. Если среда не отвечает этим требованиям, то проблематично появление образа жизни, который можно было бы считать гармоничным. Так в среде серых будней, где рядом со школой, окруженной однообразными пятиэтажками с грязными дворами и рынком, проходит жизнь многих детей и подростков, нереально генерировать стихию интереса к прекрасному. Однако можно вызвать волну сопротивления влиянию безвкусицы. Стихия интереса к живописи, литературе, музыке если и не ведет к желанию созидать что-то новое, то, по крайней мере, сдерживает порывы создания безобразных надписей на заборах и стенах подъездов.

В результате анализа взаимосвязи стихий и образа жизни личности, мы пришли к следующим выводам:

- Энергию стихий очень часто оценивают как что-то негативное; но существуют стихии с положительной направленностью;
- Стихии влияют не образ жизни, формируя отношения личности к среде. Чтобы содействовать формированию гармоничного образа жизни, необходимо культивировать

соответствующие стихии и вытеснять негативные, то есть управлять стихиями.

Стихии и самовыражение личности

А.Л. Лебедева

Данная статья – попытка ответить на вопрос: каким образом школа, как некая общность, может повлиять на формирование индивидуальности учащихся.

Нет смысла задаваться вопросом: насколько актуально для современных школьников обладать положительными качествами, выгодно выделяющими ученика из толпы, и есть ли у них необходимость в том, чтобы эти качества заметили и оценили другие? Ответ очевиден.

Поведение человека невозможно понять без учёта его глубинного стремления раскрыть свою индивидуальность и проявить всё лучшее, что заложено в нём. Чаще детским поведением управляет не разум, как чёткое осознание целесообразности поступков, а эмоции, иррациональные чувства, иные состояния и внутренние процессы, входящие в понятие «бессознательное». Не представлены в сознании, значит, трудноуловимы, а, следовательно, трудноуправляемы. Но именно «подсознание содержит в себе подлинные движущие силы поведения» (З. Фрейд).

Бессознательное - внутренняя сущность человека, это скрытая реальность, которая живёт в человеке, оперирует им, обуславливает его поступки. «Человек развивается, когда он адекватен своей природе, своей сущности. Только те действия человека, которые совпадают с его внутренней сущностью, являются адекватными, здоровыми, позитивными». (А. Менегетти). Если среда детского учреждения, игрой своих стихий, как неких духовных субстанций, утверждает образ жизни, соответствующий природному началу, внутренним стремлениям учащихся, то это способствует наиболее полному раскрытию индивидуальности.

Школьная среда, утверждая определённый образ жизни, предоставляет череду возможностей для самовыражения, а стихии увеличивают долю вероятности использования этих возможностей для творческой реализации человеческой личности. Причём, для каждого ученика будет свой набор стихий, оставляющих метку в сознании, способных разбудить вулкан чувств. Педагогическое мастерство заключается в управлении влияниями стихий, в умении найти подход к детям со стороны этой динамической составляющей педагогического процесса.

Стихии - это социально - педагогический феномен, реальное явление школьной жизни. Они рождаются внутри

школьного сообщества самопроизвольно либо генерируются целенаправленно.

Насколько привнесение в школьную среду определённых стихий рождает стремление учащихся к самовыражению? Слово «стремление», означающее настойчивое желание чего-нибудь добиться, уже само по себе подразумевает внутреннее движение, динамику в состоянии человека. Подобную активность, увлечённость, эмоциональную возбуждённость способны породить силы, сравнимые с энергетическим потоком, порывом, движущейся лавиной, стихией. Это силы, способствующие расширению границ человеческих возможностей, преодолению собственной ограниченности.

Педагогический смысл явления, называемого «стихия», состоит в её власти над детьми. В любом случае это динамическая сила, движение, несущее что-то. **Стихия - это то, что нельзя до конца понять, но можно почувствовать.**

Нельзя вызвать бурю в стакане, равно как невозможно вызвать стихию, в человеке. Стихии рождаются в человеческой массе, а значит правомерно утверждать, что школа является местом порождения стихий.

В результате определённых средообразовательных педагогических действий возникают стихии самоутверждения, заинтересованности, коллективного поиска. Они становятся

движущим фактором в обретении учениками положительной силы являть свою творческую индивидуальность, реализовывать свои способности.

Стихии рождаются в результате педагогических действий, но своего рода генератором стихий может выступать и сам педагог. В процесс включается невидимая сила, исходящая от самого человека, определяемая его энергетическим потенциалом.

Генератором стихий, точкой отсчёта, «системой отопления, согревающей людей» может являться важное событие школьной жизни, например, коммунарский сбор. По мнению его участников, «это особенное, необыкновенное деяние, которое нельзя передать словами». «Сбор нельзя объяснить, его можно только почувствовать». «Как волной захлестывает в эту бездну, которая становится образом жизни». «Сбор - это маленькая жизнь, глоток свежего воздуха, он помогает найти то, что порой трудно найти в своём индивидуальном мире».*

В то же время, созданная атмосфера в школе, интересные события также способствуют появлению новых стихий - доброжелательности, увлечения, раскрепощённости. Все это может служить примером самопроизвольного рождения стихий. Они способны захватывать вновь приходящих учеников, учителей, метить своей энергией.

«Приоткрыв дверь школы, вы захлебываетесь в энергии и доброте».*

Теперь попробуем разобраться, в чём состоит механизм влияния стихий на учащихся.

Стихии становятся инструментом управления, средством воспитания, если они способствуют реализации предоставленных возможностей, если они увеличивают вероятность максимального использования этих возможностей, усиливают педагогический потенциал влияния школьной среды.

К примеру, там, где каждому ребенку предоставляется возможность определить долю своего участия и ответственности, дети находятся под влиянием стихии самоуправления, свободы, свободомыслия, доверия, взаимоуважения. Это позволяет стимулировать инициативу. Учащиеся начинают «прислушиваться к себе», учатся самостоятельно мыслить, выбирать, творить, действовать, «начинают жить тем, что делают».*

Годовой цикл ключевых дел в школе В. А. Караковского, предполагает широкое участие всего школьного населения в выборе, разработке, проведении и анализе главных дел года. В результате такого подхода эти ключевые дела становятся для всех понятными, желанными, лично значимыми. «Каждый, кто хочет самовыразиться, в

это время получает все мыслимые возможности, практически полную свободу»*. В данном случае «инструментом» влияния на детей выступают стихии увлечения, поиска, подражания, творчества. Ключевые дела создают в школе периоды повышенного эмоционального напряжения, положительной направленности, когда стихия коллективного переживания множится, многократно усиливается, сильно действует на личность. Творческие способности ребёнка формируются через удовлетворение его потребности в необычном, сказочном, фантастическом, в попытке подняться над обыденной жизнью. Стихии вымысла, импровизации, костюмирования, игры генерируются во время подготовки ключевых дел и в свою очередь способствуют, самым естественным образом, рождению внутренних переживаний детей.

Лучше узнать себя, оценить свои потребности человек может через опыт личных переживаний и поисков истины. Переживания - особая душевная работа: переживаем радость, счастье, любой успех. Человек целиком и полностью раскрывает свою человеческую сущность, когда отдаётся своим переживаниям полностью, живо, самозабвенно, не боясь быть полностью поглощённым ими. При этом он теряет чувство времени и места, забывает о робости, застенчивости, психологической защите, возвращается к чистоте ощущений.

Раскрытие творческого потенциала связано с переживаниями, преобразующими личность. Это могут быть необычные, редкие по глубине переживания счастья, когда дети находятся во власти стихии вдохновения, изумления, всеобщего внимания. В пламени рождается всё самое ценное – появляется иное видение мира, постигаются неведомые доселе истины о самом себе. Такие переживания могут вызывать музыка, просмотр хорошего спектакля, оригинальное решение задачи, экскурсия, поход, ответственное поручение, выступление на сцене, коллективное исполнение песни, когда импульс приходит из эмоциональных глубин. «Вглядываясь в лица зрителей, ... растёшь в собственных глазах».*

Стремление соответствовать самому себе, самостоятельно реализовывать свой потенциал – это процесс бесконечный, незавершаемый, нелинейный, имеющий смысл тогда, когда он идёт. Следовать по этому пути способны люди, захваченные, увлечённые, отмеченные стихиями. В средовом подходе такие люди определены как меченые. «Учителя и ученики заражены единой болезнью, названия которой ещё нет в медицине»*. Они задерживаются после школы. занимаются творческой работой, общаются, поют песни. Жизнь для них «не череда серых будней, а увлекательное занятие».* Находясь во власти какой-либо стихии, эти люди чувствовали себя счастливыми, испытывали удовольствие в этот момент,

ощущали внутреннюю гармонию, вероятно, они будут искать повторения этих ощущений. «В школе каждый ищет что-то своё, что особенно нужно, но в конечном итоге все находят одно и то же - начало самих себя».*

«Меченые – это те люди, которых коснулась стихия, оставила отпечаток на образе мыслей, чувствований и действий.» Скорее всего, влияние этих стихий будет обнаруживаться спустя годы при определённых условиях.

Всё вышесказанное позволяет заключить: поскольку характерной особенностью стихии как феномена является «наличие в ней энергии, превосходящей энергетические возможности и ресурсы людей» (Ю. С. Мануйлов), такая сила выступает действительным источником поведения и формирования сознания, ориентированного на проявление творческой индивидуальности ребенка.

*Здесь и далее цитаты из писем учеников школы № 825 г. Москвы, опубликованных в книге: «Школа воспитания: 825-маршрут / Под ред. В. А. Караковского. Д. В. Григорьева, Е. И. Соколовой. - М.: Педагогическое общество России, 2004. - 416 с. ISBN 5-93134-248-6

Вероятностный компонент инновационной профессионально-педагогической среды

Р.А. Кассина

Проблема управления инновационной деятельностью учителей по-прежнему остается актуальной для педагогов и руководителей различного уровня. Это связано с тем, что учителя все активнее включаются в деятельность, связанную с преобразованием учебно-воспитательного процесса. Они участвуют в разработке и реализации программ развития своего образовательного учреждения, в групповых инновационных проектах, меняют свои подходы к процессу обучения и воспитания учащихся, обновляют содержание и технологии образовательного процесса. Освоение инноваций стало новым педагогическим явлением, а сама инновационная деятельность – культурной нормой учреждения. Как результат – в учреждении формируется особая среда, в которой протекает профессиональная жизнь педагогов, а также жизнь их воспитанников. Жизнедеятельностью педагогов необходимо управлять. Очевидно, что стандартные, жесткие механизмы управления педагогическими коллективами мало эффективны. Управление через среду, посредством среды более пригодно для таких тонких явлений, которыми являются

педагогическая импровизация, творчества, процессы освоения инноваций.

Если в профессионально-педагогической среде появляются технические, исследовательские, познавательные, информационные и т.п. возможности для освоения новшеств и решения новых образовательных задач, то такую среду можно считать инновационной. Инновационная среда влияет на образ жизни педагогов, изменяя их установки по отношению к основным профессиональным ценностям: к себе и своему делу (детям, школе, педагогической деятельности).

Чтобы инновационные идеи были поддержаны и приняты в конкретной среде, а профессиональные и образовательные ниши действительно обеспечивали бы развитие педагогов и учащихся, необходимо, чтобы в образовательных учреждениях были силы, которые Ю.С.Мануйлов называет стихиями.

В инновационной среде очень важно вовремя почувствовать стихии, поддержать, развить, необходимые а при их отсутствии сформировать положительные, нивелировать и приглушить отрицательные.

Возможные стихии в инновационной среде

<i>Позитивные стихии</i>	<i>Негативные стихии</i>
--------------------------	--------------------------

<ul style="list-style-type: none"> ● Коллективного поиска ● Единения ● Взаимопомощи ● Экспериментирования ● Заинтересованности ● Подвижничества ● Изобретательности ● Творчества ● Импровизации ● Конструирования ● Самоутверждения ● Преодоления и т.д. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Противоборства ● Противостояния ● Активного неприятия ● Принуждения (насилия) ● Риска ● Конкурентной борьбы и т.д. 	<p>их, заставляет постоянно думать о новшестве, способах его введения, оценке его результативности, соотносить с прошлыми результатами, думать о том, что и как можно улучшить с помощью этого новшества. Наши наблюдения показывают, что люди, захваченные стихией экспериментирования, часто не могут остановиться, и, освоив одно новшество, увлекаются новым, или осваивают его параллельно.</p> <p>Педагоги, увлеченные экспериментированием, редко остаются в одиночестве при освоении новшества. Как правило, они объединяются в различные группы, в которых они могут обмениваться мнениями, опытом, обсуждать новые идеи, определять подходы к получению новых результатов и сами результаты. <i>Сила стихии, фронт ее распространения тем значительнее, чем большее количество педагогов увлечено новшеством и чем выше их формальный и неформальный статус.</i> При описании характеристик стихий можно воспользоваться образом волны, как физического явления. Аналогия понятна из определения волны: «если непрерывная волна обладает упругими свойствами, то движение точек в одном месте среды (в источнике) приводит к распространению этого движения с определенной скоростью в виде упругой волны». Так и стихия, возникая или наличествуя в одном месте, способна распространяться далее в данной среде,</p>
--	---	---

Стихии борются, конкурируют (например, творчества и насилия) или, наоборот, сопутствуют друг другу (творчества и поиска).

Стихиями можно управлять, поощряя, стимулируя, генерируя одни и подавляя, приглушая, ослабляя другие. Однако надо помнить, что управлять стихией может только тот, кто сам является ее носителем и способен управлять собой. Остановимся на характеристике отдельных стихий.

Стихии экспериментирования и поиска – это силы, которые являются основными составляющими инновационной среды. Экспериментирование захватывает педагогов, увлекает

захватывая другие элементы среды (меченых), вызывая их возмущение (порождение определенных свойств, ранее не присутствующих у данного объекта).

К освоению идей развивающего обучения в школах города Перми приступили только учителя начальных классов. Педагоги среднего звена (подростковой школы) активно сопротивлялись данной новации, отказывались брать классы, прошедшие школу развивающего обучения. Однако, постепенно, на фоне более высокой познавательной активности, высоких учебных результатов детей, отдельные учителя оказывались вовлеченными в научно-методические споры о новом мировоззрении, содержании и метода преподавания. У части из них появлялось желание познакомиться с возможностями системы, апробировать ее на практике. Педагоги стали обсуждать проблемы на различных педагогических форумах, увлекая своими идеями все большее количество учителей.

Однако, часто стихия экспериментирования так увлекает педагогов, что за своим увлечением они перестают видеть конкретных детей. Освоение новшества становится способом реализации собственных амбиций, средством самовыражения, самореализации. Обычно это бывает в случае, если основной ценностью для педагога является его

собственная личность. Наш опыт показывает, что во многих школах складывается именно такая среда, в которой постоянное увлечение экспериментированием приводит к проявлению псевдотворчества, внедрению новшества, необходимого педагогу, а не учащимся. Такая среда способствует постоянному появлению все новых новаций, быстрому знакомству с ними и использованию. При этом освоение новаций происходит частично. Желание экспериментировать иногда превращается в цель педагогической деятельности. Учитель вводит новации не потому, что они действительно необходимы для качественного образования учащихся, а потому, что «экспериментируют все», без инноваций невозможно получить повышенный разряд и оплату труда, потому, что это «приветствуется начальством» и т.д. Внешние причины способствуют тому, что учитель и не пытается в дальнейшем получить истинные результаты эксперимента, скрывает их, открытыми становятся только те итоги, которые удобны для него. К сожалению, в инновационной педагогической среде это встречается часто. Прекратить эксперимент, который не приносит положительного результата, могут не многие. Эксперимент ради эксперимента это всеобщая практика.

Сопутствующими экспериментированию являются стихия вопрошания. В одном из учреждений г. Перми

педагоги назвали свою среду средой вопрошания, а результат взаимодействия с ней – «человек вопрошающий».

Стихии экспериментирования, поиска побуждают к сомнению (в эффективности прежних методов), соотнесению (позиций), соизмерению (результатов), сопоставлению (мнений, подходов, принципов).

Сопутствуют практики экспериментирования стихии интереса, увлеченности, единения, творчества и др. Опишем некоторые из них.

Стихии интереса, увлеченности. Предмет экспериментирования увлекает, захватывает учителя. Он стремится ознакомиться с ним, обдумывает, обговаривает с коллегами варианты его освоения, возможные результаты, апробирует новшество на практике, описывает полученные результаты. Стихия заинтересованности, увлеченности ведет к сосредоточению на объекте экспериментирования. Но эта положительная стихия в крайних случаях она может нести определенные риски, так как при высокой степени увлеченности забываются дети.

Возникают и постепенно становятся все более сильными *стихии единения и поддержки*, Педагоги делятся друг с другом находками, идеями, создают объединения, например в Перми созданы ассоциации учителей английского

языка, развивающего обучения, преподавателей экономики. Несомненно, вышеназванная стихия побуждает к сотрудничеству, однако, при определенных условиях может привести к согласию внутри «корпорации» инноваторов, сопротивлению тем, кто не присоединился к ним. Все это может сопровождаться серьезными конфликтами и отрицательно сказаться на результатах воспитания и обучения школьников. Стихии противостояния, враждебности всегда присутствуют в инновационной среде, так как у любой новации есть свои противники и при неправильном управлении, без учета этих стихий появляются 2-3 группировки: экспериментаторы, активно сопротивляющиеся нововведению, равнодушные или неопределившиеся. Большое значение играет количество педагогов, меченых теми или иными стихиями, и сила влияния этих людей на других. Как правило, люди, меченые стихиями поиска, экспериментирования, не тратят время и силы на борьбу с теми, кто не заинтересован в нововведениях. Однако, группа «оппонентов», недовольных, отрицающих новшеств часто очень активна. На эту борьбу уходят значительные силы, при этом в нее могут быть втянуты дети и их родители. Организаторы эксперимента обязаны предвидеть подобные явления и уметь работать с ними.

Стихии творчества. Творить – значит создавать новое, создавать то, что не было свойственно данной среде. В этом случае находят сочетание свобода педагога в своих действиях и его ответственность за результаты обучения и воспитания. Стихия творчества ведет к созиданию нового. При ведении инновационной деятельности всегда есть опасность того, что результаты от освоения новшества могут быть отрицательными, поэтому риск – естественная составляющая любого эксперимента. Уменьшить риск можно, если в профессионально-педагогической среде сформировано и поддерживается чувство *ответственности* за качество процесса освоения новации, за ее результаты.

Появление определенных ниш и стихий – результат порождающих, упреждающих, поддерживающих или разрушающих действий субъектов управления. При этом содержание действий «работает» на ниши, а способы осуществления действий – на стихии.

Инновации активно разрабатываются и осваиваются только в эмоционально богатой среде, где существует педагогическая поддержка, сопереживание, сотрудничество, где умеют радоваться чьим-то успехам, помогать справиться с неудачами, где поощряются неформальные встречи, но при этом эталоном служат отношения, построенные в

доброжелательно-деловых тонах, где ценятся профессионализм и творчество.

Положительные стихии присутствуют в каждой профессионально-инновационной, педагогической среде, но их сила, фронт распространения, конечно, различны в разных учреждениях. Среда становится инновационной, если в ней появляются возможности для освоения новшества и вероятность их внедрения в практику благодаря действиям стихии интереса, поиска, творчества, поддержки, экспериментирования, достаточно высока.

Вероятностный компонент – важнейшая составляющая инновационной профессионально-педагогической среды, от которой в значительной мере зависит качество протекания инновационных процессов, а также результаты воздействия инновационной среды на педагогов и учащихся. Знания о стихиях и знание стихий, умение их генерировать должны и могут стать значимыми инструментами в управлении педагогическими процессами вообще и инновационными процессами в частности.

О стихии и стихозности в жизни людей

С.А. Галкин

Физики заметили, что при расщеплении вещества энергии выделяется больше, чем регистрируемых приборами элементов распада, а движение галактик необъяснимо с точки зрения их массы и законов механики. Таинственное *нечто* задает траекторию движения миллионам светил. Это нечто - могущественная и невидимая сила, происхождение которой было неизвестно науке. Возможно, это божественная сила и следует искать обитель бога? Физики назвали невидимую силу *темной материей*. Энрико Ферми теоретически вычислил невидимый атом «земли бога», назвав его *нейтрино*. Чтобы увидеть невидимое, Карло Руби создал прибор-ловушку для нейтрино: закачал десятки тысяч тонн аргона в емкости, снабженные сверхчуткими датчиками. Такой прибор размером с автомобильный завод способен ежедневно видеть до десяти нейтрино, пролетающих сквозь аргон.

В психологии аналог «темной материи» - *коллективное бессознательное*. Оно – та невидимая сила, которая направляет человеческую волю, задает траекторию движения миллионам людей. Карл Юнг теоретически вычислил «атом» коллективного бессознательного, назвал его словом *архетип*, исследовал проявления архетипического в сознании и

поведении человека и описал содержание некоторых архетипов.

Психика человека как огромный архив: за многомиллионную жизнь человечества ничего не утрачено, она хранит все, правда, в заархивированном виде. Местом для хранения служит коммунальный подвал человеческой психики – его коллективное бессознательное. Юнг - тот, кто работал с психическими документами из архива прачеловека. Как документы на полках библиотечного архива, прошлое прачеловека имеет свои полки и с ячейками для хранения – архетипы.

В хранилище коллективного бессознательного есть ячейки для хранения под грифом опасно. Это психические «яды» или смертельные «микробы»: архетипы, где аккумулированы основные черты психологии и ценности человека каменного века. В число добродетелей прачеловека входили насилие, властолюбие, мания величия, людоедство, некрофилия, ксенофобия, тотемизм.

Культурная вакцинация сознания людоеда в виде монотеизма, запрета на инцест, возникновения семьи повлекли изменения в его психике. Культура учила дикаря краснеть за то, что долгое время было естественным. Слагаемые психологии племенного человека, объявленные вне закона,

были оттеснены на периферию сознания или упрятаны в подвал коллективного бессознательного.

Отношения сознания и бессознательного подобны дому с подвалом. Пока перекрытие из культурных табу между подвалом и надстройкой проницаемо, содержимое «ячейки», хранилища психологии дикаря, просачиваясь наверх, отравляет сознание.

С позиций аналитической психологии стремление стать гуманным тождественно установке непроницаемого перекрытия между подвалом коллективного бессознательного и «верхними» этажами психики. Очевидно, что психология насильника и властолюбца коренится в первобытном прошлом человека: в коллективном бессознательном.

Причины массовых вспышек насилия и человеческого безумия интересовали ученых, занимавшихся проблемами человеческой психики. Бехтерев говорил о микробе зла, очень быстро распространяющемся в толпе и убивающем микроб добра почти сразу. Он же отмечал, что революция сильно увеличивает число сумасшедших. Виктор Франкл, испытавший ужасы нацистских концлагерей, предупреждал об опасности психических эпидемий, являющихся возможными причинами войны и, следовательно, новых концлагерей.

Архетипический «микроб зала», проникая из «подвала» в сознание, отравляет его, вызывая вспышки психических

эпидемий в виде братоубийственных войн. Подобно инфекции, он поражает сознание с ослабленным иммунитетом. Отравленное «ядами» сознание современного человека превращает стихию коллективного бессознательного в *стихозность*. Если стихия питает, то стихозность отравляет сознание. Если то, что мы назвали стихией созидает, то стихозность разрушает.

Власть «микробов зла» над сознанием обратно пропорциональна зрелости человека. Незрелый – это человек, психология которого питает стихозность. Такой человек в одночасье может пасть жертвой «психического помешательства», потому что в скрытой форме оно уже присутствует в нем.

Трансовые состояния и управление стихиями

Антипина М.А., Тагунова Н.Г., Эльберт Г.К

В начале обстоятельной статьи, озаглавленной «О стихии, стихийности и стихийности в образовании» д.п.н. Ю.С. Мануйлов пишет: «Стихия - это не только мислеобраз, но термин, вошедший в педагогическую теорию вместе с концепцией средового подхода в образовании». Далее автор отмечает: «Стихия как некая природная сила есть в то же время способ существования материи и духа в пространстве

человеческого бытия». Конечно, это хорошее определение с общефилософской точки зрения, которое, однако, в дальнейшем может быть конкретизировано и дополнено. Любая теория должна подкрепляться практическими действиями с тем, чтобы в конечном итоге приносить людям пользу.

Эмоционально окрашенные стихии, например, агрессии, противоборства и любви, имеют свои корни в подсознании. Подсознание - область, в полной мере воздействовать на которую педагогическая наука еще не научилась. Именно в подсознании функционирует 92% всех нервных клеток организма. Последние достижения эволюции человека, его разум, или интеллект, базируются лишь на 8% нервной ткани. Человечество пыталось и пытается воздействовать на разум, которого у ребенка явно не хватает, поскольку интеллект в полной мере формируется позднее, по мере взросления человека. У первобытных народов существует понятие «табу», то есть возникающего на уровне подсознания безусловного запрета на действия, противоречащие традиционному укладу жизни туземцев. К сожалению, у цивилизованных народов методы использования «табу» утеряны. Остались лишь отголоски подобных влияний. Наши прабабушки с большой пользой «нашептывали» спящим внучатам необходимые

нормы поведения, включающие, в том числе, усмирение стихий.

В наше время методы гипнотического подключения к спящим малышам детально изучены ростовским психотерапевтом А. Одиным, а также изучены и запатентованы д.п.н., профессором Б. Драпкиным. Создан прецедент планомерного воздействия на подсознание детей с целью управления стихиями.

В цитируемой программной работе Ю.С. Мануйлова недостаточно рассмотрена проблема управления стихиями. С практической точки зрения, классификация и изучение стихий должны сопровождаться детальным рассмотрением возможности управляемого использования стихий в образовательных учреждениях. Сошлемся на реальный опыт и наблюдения, проведенные в 2005 году в Линдовской средней школе Борского района Нижегородской области (директор школы Ляпустина М.А.). Суть проводимой работы можно охарактеризовать так: «десять приседаний и две минуты внушений в начале каждого урока». Занятия проводились в трех четвертых классах. Возраст детей 10-12 лет. В работе предусматривалось сочетание краткосрочных физических упражнений и систематических многократно повторяющихся внушений, воспринимаемых учениками при закрытых глазах, но обязательно в бодрствующем состоянии. В текстах кратких

внушений, провозглашаемых учителями, помимо наставлений на хорошую учебу и поддержание дисциплины, особая роль отводилась профилактике наркомании.

Судя по предварительным данным, на деле осуществляя управление стихиями, опытные педагоги Назарова Т.П., Иванова Г.Н., Дергалова Т.В. и школьный психолог Родионова С.Е. добились весьма обнадеживающих результатов. Появилась надежда на коренное улучшение учебного процесса, и что особенно важно, - спасение от наркомании сотен тысяч детей. Сообщение, сделанное Г.К. Эльбертом на международном конгрессе «народная медицина России - прошлое, настоящее, будущее», в г. Москве в октябре 2005 г. отмечено специальной премией «за лучший доклад на конгрессе». Работа, включающая в себя целенаправленное управление стихиями, проводилась с участием д.м.н., профессора Трошина В.Д. и главного детского нарколога г. Н.Новорода Куликова Е.Л.

Рассмотрим понятие стихии, учитывая и осмысливая результаты практических наблюдений в Линдовской средней школе. Полагаем, что с весьма важной, хотя и несколько односторонней, биологической точки зрения, отличающиеся большой динамикой развития стихии можно охарактеризовать как «инстинкты в действии». Как видно, в данном случае

понятие стихии ограничивается ее психологическими составляющими.

Со стихиями перекликаются озвученные К. Юнгом «архетипы», которые в качестве коллективного бессознательного мы наследуем от наших далеких предков. Постоянно возникающие скопища подростков, руководимых местными дворовыми предводителями напоминают нам об архетипах и порядках, присущих орде первобытных людей, когда подрастающие самцы оттеснялись на периферию, и, преследуя «чужаков», выполняли охранные функции.

В основе стихий лежат различные инстинкты, в первую очередь врожденные. Избавиться от бесполезных безусловных рефлексов мы, как правило, не в состоянии. Однако научиться эффективно управлять могущественными и порою разрушительными инстинктами вполне возможно. Например, энергия полового инстинкта может быть частично сублимирована и служить источником выдающихся творческих успехов. В практическом плане важна работа на уровне подсознания. В детском возрасте создаются альтернативные условные рефлексы, или новые шаблоны поведения. Появляется возможность ограничивать и нейтрализовывать присущую людям высокую агрессивность.

Стихии по - разному проявляют себя, воздействуя на отдельно взятого человека или одновременно на многих

людей. Мы пока еще не рассматривали влияние стихий на скопления людей (на толпу), но должны отметить, что в современных условиях лавинообразного развития средств массовой информации, особенно телевидения, создалась небывалая дотоле возможность одновременного психологического воздействия на миллионы людей, хотя они и рассредоточены в своих жилищах.

Любые группы людей, и даже школьные классы, способны вести себя по образу «толпы». В этой связи обратим внимание на работу С. Московичи «Век толп». В предисловии к этой книге академик А.В. Брушлинский, ссылаясь на предыдущую фундаментальную работу Г. Ле Бона, цитирует: «Главной характерной чертой нашей эпохи служит именно замена сознательной деятельности индивидов бессознательной деятельностью толпы». Серж Московичи, ссылаясь на Ле Бона, сообщает: «Психологические превращения индивида, включенного в группу, во всех отношениях подобны тем, которым он подвергался в гипнозе». Исследователь считает: «Коллективные состояния аналогичны гипнотическим». Создается впечатление, что, часами просиживающие у телевизоров дети, находятся в таком «коллективном» состоянии. Получается, что человечество значительную часть времени проводит в состоянии транса (гипноза). Совершаемые многократно в течение дня переходы в трансовые состояния,

как правило, не замечаются нами. Каждому человеку свойственно время от времени как бы задумываться и, фактически находясь в трансе «отсутствующим взглядом смотреть на мир». При наличии положительных эмоций подобного рода состояния с характерным для них «альфа-ритмом» мозга (7-14 герц в секунду) не только нормальны, но и целебны, и наиболее часто встречаются в младенческом возрасте.

Всемерно подчеркивая огромную роль гипнотических состояний, С. Московичи пишет: «Гипноз лежит в основе любого воздействия человека на человека, будь то в психиатрии или в политике, и он приносит большую пользу при условии неприменения его в корыстных целях». К аналогичному выводу можно прийти, изучая труды академика Бехтерева. Гипноз чем-то тождественен трансовым внушениям. Внушения характерны для любого межличностного общения. Любое внушение имеет в себе некоторые элементы гипнотического воздействия. Между бодрствованием и трансом имеется целая гамма промежуточных состояний, поэтому гипнотические по своей сути эффекты могут быть достигнуты при сохранении сознания и полного контроля человека над своей психикой.

Проблема повышения эффективности наставлений в бодрствующем состоянии может решаться простым

увеличением количества многократно повторяемых внушений, а еще лучше – самовнушений. Что и было сделано в Линдовской средней школе.

В полной мере стихии проявляются в трансовых состояниях, особенно характерных для скоплений людей – толп. Примером такого проявления стихий может быть колыбель «Оранжевой революции» – Киевский Майдан. Борьба с могущественным несанкционированным, незаметным гипнозом можно лишь детально изучая этот имеющий важное приспособительное значение феномен. Рефлексы гнездятся в подсознании. Научиться управлять стихиями можно, лишь научившись управлять подсознанием. Проблема целенаправленного воздействия на подсознание приобретает особое значение не только в медицине, но и в педагогике.

В обычной жизни работающее в автоматическом режиме подсознание обособлено от сознания. Приоткрыть калитку в послушное подсознание и передать туда необходимые послания – команды можно лишь отвлекая, хотя-бы на время, критически настроенное сознание. При обычном гипнозе (гетерогипнозе) команды, поступающие от сознания (разума) суггестора, то есть гипнотизера, минуя отвлеченное, как бы спящее сознание человека, проникают в его подсознание.

Такого рода действия, если они осознаются, как правило, вызывают резкое неприятие.

Другое дело, когда речь идет о самогипнозе. В этом случае заранее заготовленные и осмысленные команды-внушения проникают в собственное подсознание человека в момент, когда его сознание отвлечено не в полной мере. В отличие от обычного гипноза (гетерогипноза) возражать против использования самогипноза означает возражать против самого себя, одновременно закрывая напрочь дорогу к самоизлечению и отвергая при этом путь к управлению стихиями.

В «посткашпировском» периоде наше общество погрузилось во мрак массовой гипнофобии. Гипнофобия – боязнь попасть под влияние гипноза (налицо явный гипноз, но с обратным знаком). Люди ежедневно подвергаются самому настоящему гипнозу со стороны средств массовой информации. Можно представить реакцию широкой публики на высказывания, из которых следует, что именно в вездесущем гипнозе наиболее ярко могут проявить себя и укрощаться великие силы стихий.

О пользе и вреде гипноза можно прочитать в книге Ле Крона «Добрая сила гипноза» и в работах человека-легенды Милтона Эриксона. Выдающийся врач, прикованный к коляске инвалид, трансовыми методами блокировавший у себя

постоянные боли, сумел практически один переломить в США общественное мнение, и во второй половине 20 века полностью реабилитировать гипноз. С тех пор, в отличие от России, подробное изучение гипноза обязательно во всех американских медицинских ВУЗах. И ни один уважающий себя дантист не посадит в кресло пациента, предварительно (по согласию) не загипнотизировав его. Титан русской научной мысли академик В.М. Бехтерев всю жизнь боролся с косностью и элементарным невежеством, не только в чиновничьем аппарате (начиная с царской России), но и в среде «остепененного» ученого мира.

Почти 100 лет тому назад В.М.Бехтерев писал: «Собственно, применение гипнотического внушения по отношению к детям, вообще говоря, легко осуществимо. ...гипнотическое и вообще врачебное внушение является существенным и даже необходимым пособием при исправлении ненормальных детских характеров, дурных привычек и других необычных и болезненных проявлений. В сущности говоря, в такого рода случаях простого воспитания, как бы старательно оно ни велось, недостаточно, чтобы достигнуть желаемых результатов.» И далее: «Если применение гипноза почему-либо может оказаться нежелательным, следует пользоваться внушением в бодрственном состоянии, для чего ребенку предлагают лишь

закрывать глаза и затем начинают с ним вести беседу, как и при обыкновенном гипнотическом внушении».

Отдавая должное трансовым состояниям, мы выступаем категорически против использования несанкционированного массового гипноза. Мы полагаем, что с детского возраста людей надо обучать методам психологической защиты от всевозможных нежелательных влияний.

В качестве метода обучения самогипнозу, или лучше сказать трансовым самовнушениям, можно использовать апробированные суггестивные аудиопрограммы. Научить каждого ребенка отдыхать в расслабленном состоянии, и, управляя бушующими на уровне подсознания стихиями - на наш взгляд весьма благородная задача.

Особая роль здесь принадлежит настоящим сподвижникам - многочисленной армии классных руководителей, педагогов и школьных психологов. Рассматривая школьный класс не только как коллектив, учебную группу, но и как человеческую общность, логично будет (особенно в младших классах) определять роль учителя-наставника, используя харизматический образ «вождя».

Известное изречение гласит: «Весь мир театр и все мы в нем актеры». Естественно, что в ближайшем будущем к роли «вождя» учителю необходимо будет готовиться не в меньшей мере, чем к изложению стандартного учебного материала.

Начинать же надо с овладения методами психологической саморегуляции применительно к самим учителям, поскольку необходимость управления психическими по своей сути «стихиями» относится не только к ученикам, но и к их наставникам. Попутное ознакомление с азами эриксоновского гипноза и нейролингвистического программирования, помимо расширения общего кругозора, будет способствовать внедрению в школьную практику осуществляемых в состоянии мышечной релаксации социальнозначимых внушений и самовнушений.

Завершая наши рассуждения, отметим:

1. В условиях «информационного взрыва» и резкого увеличения стрессовых нагрузок необходимо подключать имеющиеся в подсознании резервные возможности психики, в частности, используя их в педагогике и воспитании детей для управления человеческими стихиями и создания социально приемлемых образцов поведения.

2. Поскольку социально-психологические стихии в своей сущности представляют собою «инстинкты в действии», управлять ими следует, целенаправленно воздействуя на подсознание.

3. Состояние транса (гипноза) способствует проявлению стихий. Вместе с тем, именно в этом состоянии появляется возможность управлять ими.

4. Эффективно воздействовать на подсознание можно в состоянии транса или, как вариант, в бодрствующем состоянии, с сохранением контроля со стороны сознания, но при отключенном зрительном анализаторе (с закрытыми глазами). В последнем случае, ввиду заведомой безопасности метода, работа с детьми может вестись специально подготовленными школьными педагогами и психологами.

5. Обуреваемые стихиями толпы, заполняющие концертные залы и стадионы фанаты, находящиеся в трансовом состоянии, говорят в пользу крылатого изречения «гипноз и внушения правят миром». Осознание роли и углубленное изучение воздействия на детей трансовых состояний позволят, в дальнейшем, управлять стихиями, широко используя их в педагогической и воспитательной работе, и, одновременно, создавать условия, исключая неконтролируемое применение гипноза.

6. Решительно выкорчевывая закоренелость мысли и вековые предрассудки, обучение детей психологической саморегуляции и управлению стихиями надо начинать с самих учителей и их руководителей.

**Итоги интернет-конференции по среде и стихиям
(краткий обзор)**

И.И. Сулима

В Нижегородском институте развития образования была организована интернет-конференция «Среда, стихия: исходные, производные и смежные понятия». Проблема образовательной среды, сложность, нелинейность ее динамики в результате воздействия стихий исследуется в лаборатории среды, возглавляемой проф. Мануйловым Ю.С. Тон конференции задало обсуждение его статьи «О стихии, стихийности и стихийности в образовании», опубликованной в ВВШ 2004. - № 10. – С. 11-14.

Особый отклик в суждениях философов образования нашло утверждение о том, что стихия представляет собой способ существования материи и духа в пространстве человеческого бытия.

Этот онтологический поворот д.ф.н. Железняк В.Н. (*Пермь*) трактует таким образом, что учитель а priori вовлечен в ситуацию, уже имеющуюся налицо, которую он стремится сконфигурировать заново. Для ученика экзистенциальный априоризм наличных ситуаций может приобретать фатальный характер. Ученик (равно как и взрослый) может быть втянут в наличную ситуацию до такой степени, что превратится в ее простую функцию. В средовом подходе суть в самой наличной *здесь-бытийной* ситуации. Именно она является первичной. Ее

вихреобразное движение захватывает человека, втягивает в бытийную воронку, влекущую его к горизонту мирского существования. Все дело в самой ситуации: в присущей ей системе связей, прагматических отношений, внутренних значений, образующих своеобразную онтологическую семантику *здесь-бытия*. Именно этим определяется воздействующая и регулирующая функция среды.

Мы всегда, уже заведомо, а priori, встроены в какую-либо бытийную ситуацию (повседневно-житейскую, официально санкционированную, целенаправленно организованную и т.п.). Из этой встроенности в *здесь-бытие* вырастает *настрой* на него: *здесь-бытийная* среда *настраивает* нас на себя, а мы *подстраиваемся* под нее (если оставить без внимания специфическую ситуацию человеческого бунта, элементы которого присутствуют повсюду). Мы непрерывно встраиваемся в текучий процесс жизни, а жизнь непрерывно осуществляет тонкую настройку способа нашего существования и наших душевных сил. В глобальном же смысле мы встроены в бытие. Встроенность в наличную бытийную ситуацию определяет строй нашей жизни и души (в душе великих поэтов и музыкантов звучит само бытие: они слышат «лиру» бытия или даже довременной гул стихий, как Ф.И. Тютчев). Из объективно данного и а priori заданного строя наличного существования растет *настроение*.

Важно провести различие между сонмом стихийных эмоций, реакций, страстей и аффектов, которые порождаются любой устойчивой ситуацией, и *экзистенциальным настроением*, неотделимым от логики здесь-бытия для того, чтобы влиять на ученика, моделируя экзистенциальную ситуацию и, следовательно, механизмы встроенности в нее и настройки на нее.

Участники дискуссии, ссылаясь на работы Ю.С. Мануйлова, обращались к философско-методологическим основам оценки образовательной среды. В частности, обсуждая проблематику стихийности, неоднократно возвращались к вопросу о синергетическом понимании процессов, происходящих в образовании, и о том, что классическая педагогика не всегда готова его принять. Например, вслед за к.ф.н. Б.Б. Ярмаховым (*Нижний Новгород*) д.п.н. Воропаев М.В. (*Тамбов*) отметил, что современная теория воспитания страдает общим для социальных наук недостатком – отсутствием интереса к повседневности. Когда традиционная педагогика жестко «отсекает» от своего предмета все, что лежит за рамками педагогической целерациональности, то, «по ту сторону границы» остаются реальные живые люди, а «по эту сторону» – абстрактные схемы. Существует ряд научных подходов, которые «размывают» гиперрациональность традиционной педагогики.

Например, анализ воспитательной системы как системы самоорганизующейся. На основе синергетических принципов анализа делается вывод о противоречии между хаосом и упорядоченностью как сущностной характеристикой воспитательной системы. С одной стороны, развитие системы есть ее движение по направлению к целостности, к тотальности, к полной упорядоченности, а с другой – целостность есть смерть системы, остановка в ее развитии. Отмечено, что существование «зоны хаоса» является необходимым условием существования воспитательной системы. Эта система лишь в ограниченной степени может управляться рационально. Мы в основном просто приписываем рациональность и управляемость объектам педагогического управления. Характер этого рационального управления весьма специфичен. Большинство решений (особенно в текущем управлении воспитательным процессом) принимается интуитивно, основывается на опыте и здравом смысле. Подсознание само направляет интеллектуальный поиск и планирование. Но результаты этого подсознательного анализа предстают перед сознанием, пользуясь имеющимся символическим рядом. Не случайно так легко найти рациональное объяснение совершённого поступку и так трудно рационально просчитать его последствия. Ограниченность целерационального компонента в

воспитательной системе следует также из признания ее сверхсложности: она не столько управляется сознательно, сколько «настраивается» наподобие музыкального инструмента по «камертону» субъективной педагогической реальности «педагога-прародителя».

Кроме того, к объектам педагогической действительности в полной мере относятся такие феномены (хорошо описанные феноменологами), как институциональное давление и естественная установка. Никому еще не удалось полностью вырваться из существующей культурно-исторической среды.

Участники дискуссии вновь и вновь, кто, опираясь на традиционные положения возрастной психологии, кто, находясь на почве синергетических подходов, отмечали доминирование нелинейных процессов в сфере образования. К.п.н. Е.В. Орлов (*Нижний Новгород*) в этой связи заметил, что среда состоит не только из статичных, но и динамичных компонентов (стихий). Динамичный, подвижный, изменчивый компонент придает управлению характер некой непредсказуемости, неопределенности. Во многом именно стихия задает нелинейность процессу опосредованного управления, затрудняя определение причин в цепочке причинно-следственных связей.

Нелинейность придает и возникновение контуров обратной связи. Субъект управления, взаимодействуя со средой, меняется и начинает по-иному выстраивать среду. Возникает контур обратной связи. Стихия взаимодействует с личностью, метит ее, образуя контур обратной связи. Наконец, стихии взаимодействуют и друг с другом, составляя драматургию стихий со своим групповым взаимодействием, доминированием и соподчинением. Все это нарушает линейность процессов. К тому же сила стихии превышает силу отдельной личности, даже умелого профессионала, а то и целого коллектива. Энергия стихии резонирует с психической энергией человека, что приводит к его быстрому и глубокому увлечению чем-либо, к тому, что мы называем: «захватила стихия». Данное направление разрабатывается Л.В.Волковой, которая не только выявила его закономерности, но и разработала методику резонансного воздействия на педагогов. Как и другие сторонники средового подхода, Е.В. Орлов считает, что стихия как компонент среды является инструментарием педагогического управления.

В итоге участники форума согласились с идеей Ю.С. Мануйлова, что хаос, возникающий в зонах неустойчивости, и в педагогике следует рассматривать как цену, уплачиваемую за возможность создать порядок.

Поэтому целесообразность действий педагогов в определенной мере, по мнению Ю.С. Мануйлова, заключается в том, что необходимо с определенной периодичностью вдыхать новую жизнь в школьную атмосферу благодаря повтору тех или иных массовых мероприятий и таким образом подпитывать притягательную силу и мощь жизни в школьных стенах. В каком-то плане эту мысль подхватила к.п.н. Шилова Л.Н. (*Нижний Новгород*), отметив, что молодым остро не хватает ярких впечатлений. Необходимо помнить, что возраст молодости наиболее критический как в биологическом, психическом, так и в социальном развитии человека. Этот период характеризуется неуравновешенностью, быстротой возбудимости, сочетанием застенчивости и развязности, желанием быть свободным от авторитетов. Стихия непредсказуемости завтрашнего дня захватывает молодежь, порождая рост экстремальных настроений.

Но М.В. Воропаев продолжил дискутировать по поводу онтологического подхода к стихиям, отвечая на вопрос, насколько продуктивно рассматривать социальную стихию как онтологически самостоятельную сущность. Сила, энергетика стихии многократно превышают силу субъекта. Возможно добиться использования стихии, но недостижимо ее полное приручение. Стихия чужда субъекту по своей природе – они имеют различную онтологию. Это, по мнению М.В.

Воропаева, спорно, т.к. требует открытого признания внечеловеческой и иночеловеческой природы социальной динамики. Возможно, так оно и есть, но для педагога действовать в области такой смысловой реальности крайне сложно. В истории науки было много попыток найти внечеловеческие детерминанты социальной динамики, но все они остались на уровне общепhilosophических подходов. Если последовательно занимать такую точку зрения, то онтологический статус можно признать лишь за жизнью социума как неразрывного переплетения индивидуальных «проживаний».

Определенный поворот в понимании онтологического в стихии сделал д.ф.н. Сулима (*Нижний Новгород*), отметив интенциональность как сущностное качество стихии. Он заметил, что социальная среда всегда является носителем ценностных установок, образцов, стереотипов, примеров. Социальная среда всегда интенциональна. Изначально проявляющаяся воспитательная роль среды связана с тем, что в ней обязательно представлены стихии разнообразных интересов, осуществляется определение целей и их реализация.

Среда, естественно, не может в полной мере задаваться педагогом, тем более что она носит не только социальный характер. Влияние природной среды не уменьшилось в связи с

тем, что человек как живое существо путем цивилизации решил проблему голода и холода. Влияние природной среды в чем-то приобрело новые формы, а в чем-то просто незаметно в повседневной жизни человека. Среда есть сфера контактов (и, в определенном смысле – результат) отношений человека с окружающим миром и отношений мира с этим человеком.

Стихийность в педагогическом процессе неизбежна в связи с бесконечным многообразием сочетаний контактов личности и окружающего мира, степени активного влияния личности на среду и среды на личность, в силу того, что среда представляет собой как объективную данность, так и наше субъективное ее восприятие, представляет собой одновременно как активную, так и пассивную сферу. Принципиально не определена конкретика вариантов проявления этой пары ни в содержательном плане, ни в плане реального проявления активности. Бытие человека (и производных – социальных, духовных сред) интенционально. Эта интенциональность – фактор, существенно снижающий возможность прямого управленческого воздействия педагога на воспитанника. Эта интенциональность в современном мире все больше и больше проявляет институциональный характер прежде всего в контексте формирования устойчивых социальных форм инновационной деятельности и развития инновационного консалтинга.

Далее дискуссия затронула проблему применения средового подхода в образовании и реализации понимания существа стихий в педагогической практике. Многие, в т.ч. зам. директора школы № 115 г. Перми Л.В. Волкова, отметили, что учитель должен обладать весьма незаурядными личностными качествами для управления стихийными процессами. В этой связи, различая стихию и стихийность, Е.В. Орлов сделал важное методологическое замечание о том, что в средовом подходе наблюдается достаточно ясная взаимозависимость, четкие причинно-следственные связи между компонентами среды и качествами личности. Среда состоит из ниш, заполненных определенной трофикой (статический элемент среды), и стихий (динамичный элемент). Трофика трактуется в широком смысле как питание индивида, необходимое для функционирования всех его систем. Трофика (по Ю.С. Мануйлову) как морфология возможностей выявляется в актах многоканального взаимодействия индивидуума со средой. Качество трофики определяет свойство личности: чем личность питается, тем она и является. Стихия определяет образ жизни индивидуума или сообщества, то есть определяет выбор той или иной трофики в среде. Образ жизни как способ взаимодействия со средой связан с качествами личности. Опосредованное (через среду) управление предполагает педагогически целесообразную

организацию взаимосвязей компонентов среды и образа жизни личности.

Участники интернет-конференции неоднократно подчеркивали гуманистический характер средового подхода. Так, И.И. Сулима отметил, что в поведении опытного педагога, прекрасно владеющего методиками, знающего материал, могут проявляться непредсказуемые элементы. Они суть проявление как творчества и психики живого человека, так и обретающих власть стихий, а равно и стихийности обстоятельств. Педагог, призванный управлять коллективом учащихся, не может управлять собой в 100% случаев. Это совершенно нормально. Конечно, есть рамки, в которых он должен однозначно держать себя, и есть обстоятельства, в которых он осознанно или неосознанно может (должен?) отдаться стихии. Человек – противоречивое существо, пытающееся полностью подчинить своей воле свое бытие и одновременно осознанно желающее случайностей, неожиданностей, неуправляемых ситуаций. Осознанно допуская власть стихии над собой, человек часто желает взять ее под контроль. Оценивает себя как профессионала, исходя из умения управлять тем, что по идее неуправляемо. Противоречивость как общее сущностное свойство человека, несомненно, проявляется в ходе педагогического процесса. Образовательные институты, являясь одной из базовых

социальных форм трансляции культуры, представляют собой средоточие проявления сущностных свойств человека.

Задача воспитателя – выстроить такую диспозицию субъектов педагогического процесса, при которой он, во-первых, сможет успешно решать свои профессиональные задачи (воспитывать, просвещать), во-вторых, будут созданы благоприятные условия для реализации самостоятельной личности ученика в соответствии с его целеустановками. При этом процесс становления личности не должен быть полностью заорганизованным, формализованным. Педагог, имея четкую цель, ясную, стройную систему задач, эффективный инструментарий воздействия на ум и душу ребенка, должен осознанно оставить место для бурного, естественного, незапрограммированного, стихийного. И закономерное, и стихийное и в среде, и в личности педагога или учащегося должны иметь возможность проявиться, реализоваться, выплеснуться в действительность, наполнить ее свежестью, неповторимостью. Стихия и стихийность должны иметь место в образовании. Они и делают школьную или вузовскую жизнь яркой, борются с рутинной, пресностью общения с наукой, серой стандартностью повседневности. Только благодаря им возможны сюрпризы. Образовательная среда должна остаться живой. Школа, вуз – не гербарий.

Профессионализм педагога заключается в том, что он должен уметь в некоторых случаях остановить себя как профессионала-функционера и остаться просто человеком. Открытым для общения, доброжелательным, неглупым – и не более. Проблемность соотношения стихий, стихийного и управляемого в педагогическом процессе по существу отражает философскую проблему свободы, которая включает в себя единство и борьбу несвязанности, нестесненности и необходимости. Педагогическое воздействие должно пройти между Сциллой и Харибдой профессионально организованного принуждения и допущения и поощрения естественного, бурного, своевольного саморазвития, самопроявления воспитанника, свободного явления волнового движения духовных субстанций. Проблема соотношения управления учеником и допущения стихийности в ходе педагогического процесса в этическом плане упирается в вопрос, насколько вправе один человек, во-первых, вторгаться во внутренний (духовный, интеллектуальный) мир другого человека, во-вторых, распоряжаться этим внутренним содержанием другого. Проблема соотношения управления учеником и притяжения стихий в ходе педагогического процесса в онтологическом плане упирается в вопросы, насколько вправе, насколько способен отдельный человек вторгаться в мир самодвижения духовных субстанций.

Заключая дискуссию, проф. Железняк В.Н. задался абсолютно прагматичным вопросом: как же должен вести себя педагог (мыслитель, художник) в ситуации, где зарождаются и движутся *бытийные стихии*? Его ответ, на взгляд участников конференции, показывает, насколько органично средовой подход сочетается с экзистенциалистски-феноменологической традицией современного мышления. Проф. Железняк В.Н. отметил, что не следует тонуть в бытийной ситуации — важно держаться на ее границе. Надо сказать, что учитель — пограничное существо. Его бытие определяется тем, что частью он пребывает на границе культурной традиции, а частью в обыденной повседневности, где обитают его ученики и их родители. Поэтому мы, в известной степени, должны дистанцироваться от вихревого, захватывающего движения здесь-бытия, даже если мы сами это движение инициировали. Надо постараться увидеть ситуативный фон — неподвижную основу, относительно которой течет время переживаемого события. Достигнутая нами собственная по-граничная отстраненность делает возможным видение ситуативного фона. А этот последний позволяет нам сформировать то, что назовем медиальным «экраном тишины». Сфера повседневности заполнена сутолокой и шумом мирского существования. Обыденная ситуация не *толкует*, потому что *бестолкова* по самой своей природе, и не *говорит*, потому что

слишком громко *шумит*. Мы только тогда увидим в эпицентре переживаемой ситуации точку зарождения стихий, точнее их бытийный источник — экзистенциальное настроение, когда нейтрализуем ее с помощью «экрана тишины», когда удержимся на границе ситуации и не позволим себе быть увлеченными вихрями времени, сворачивающими здесь-бытие в воронку. *Среди всеобщего шума и суеты мы окажемся отмеченными тишиной.* В этом случае мы услышим и увидим, «почувствуем» приближение некоего «X», который принципиально не может быть однозначно определен. Нечто идет, надвигается, приближается, нечто приливает к нашим ногам... Так приближается ураган или революционный взрыв, так наступает будущее или надвигается смерть... В пограничной ситуации, в которую мы себя поставили, мы видим, слышим и «чувствуем», как экзистенциальная волна заполняет и топит наличное бытие и все присутствующее в нем. Находясь в такой специфической пограничной ситуации, характерной для педагога (мыслителя или художника), мы в состоянии вызвать к жизни столь мощные стихии, которые позволят преодолеть сопротивление повседневности. Для педагога это, например, мощь духовной традиции, сила культурно-исторического движения, размах идей, символов и мифов, которые он транслирует в мир. Вызвав стихию бытия, мы взламываем инертную и темную повседневную ситуацию

(закрытую, «одномерную»). Создаем условия для того, чтобы учить, воспитывать, открывать новое, удивлять, увлекать за собой.

В зарождающейся стихии бытия открывается природа времени. Широкое применение инструментов измерения времени привело к иллюзии, будто природа времени — в его течении, будто мы обладаем неким запасом времени, который течет и исчезает, как песок в песочных часах. На самом же деле время не уходит, а приходит; время есть открытая, еще не исчерпанная возможность существования. В отличие от частных стихий, стихия самого бытия есть открытая возможность нашей жизни. Когда мы углубляем наличную ситуацию до экзистенциальной, то тем самым заставляем время *сбываться, свершаться, про-исходить*. Это и означает, что вызванная нами бытийная стихия начинает буквально формировать, производить наличную среду (в качестве уникального и судьбоносного события).

В прошедшей дискуссии приняли участие специалисты из Нижнего Новгорода, Перми, Екатеринбурга, Тамбова, Ельца. Разговор будет продолжен в июле на летней методологической школе по проблеме среды, стихии и стихийности, которую проводит проф. Мануйлов Ю.С. в Перми.

Материалы интернет-конференции размещены на сайте:

[http:// www.niro.nnov.ru](http://www.niro.nnov.ru)

Литература

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. М., 1995.
2. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание...Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. Изд. 2-е. Испр. и доп. М., 2000.
3. Князева, Е.Н. Одиссея научного разума. Синергетическое видение научного прогресса \ Е.Н. Князева. – М., 1995. – 228 с.
4. Козлова Н.Н. Социология повседневности: переоценка ценностей//Общественные науки и современность. 1992. № 3.
5. Ленин В.И. Полное собрание сочинений, 5 издание, том 34.
6. Мамардашвили М.К. Необходимость себя. - М.: Издательство «Лабиринт» -1996.
7. Мануйлов Ю.С. Воспитание средой. Сборник статей разных лет. - Н.Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2003. - 119с.
8. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. – М.; Н.Новгород Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
9. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику/Учебное пособие ...М., 1997.
10. Новикова Л.И., Караковский В.А., Селиванова Н. Л. Концептуальные основы теории воспитательных систем//Современные концепции воспитания: материалы конференции. - Ярославль, 2000.
11. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант.: Пер. с англ. - М.: Издательская группа «Прогресс», 1994. - 272 с.
12. Протопресвитер Зеньковский В.В. Педагогика. / Серия: Лекции профессоров Свято-Сергиевского Православного Института в Париже. – М.: Православный Свято-Тихоновский Институт. – 1996.- 154 с. ISBN 2-9105035-02-9/
13. Психология масс. Хрестоматия. Райгородский Д.Я. (редактор-составитель) - Самара: Издательский дом «Бахрах», 1998. - 592 с.
14. Психология социальных ситуаций. Сост. И общая редакция Н.В.Гришиной.- СПб.: Питер, 2001. - 416 с.: ил.- (серия «Хрестоматия по психологии»).
15. Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве.- М.: Прогресс-Традиция, 2002. - 496 с.: ил.
16. Системный подход в современной науке / В.Н.Садовский [и др.]. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – 560 с. ISBN 5-89826-146-X.
17. Сидоркин А.М. К вопросу о развитии понятия воспитательная система школы // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. - М., 1996
18. Смирнова Н. М. От социальной методологии к феноменологии «естественной установки» (феноменологические мотивы в современном социальном познании). М.,1997.
19. Современная биология в формировании новых регулятивов культуры. / Лисеев И.К. // В кн.: Биология и культура // Отв. ред. тома – И.К.Лисеев – М.: Канон+, 2004. – 528 с. ISBN 5-88373-165-1.
20. Управление воспитательной системой школы. М.1999.

Об авторах

- Антипина М.А.** Врач психиатр, нарколог, психотерапевт г. Бор, Нижегородская область
- Барышников В.Я.** кандидат педагогических наук, старший методист МОУ ДОД ДООЦ Верх-Исайского района, г. Екатеринбург
- Белозерцев Е.П.** доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, заведующий лабораторией «Культурно-образовательная среда Липецкой области» ИРО, г. Елец.
- Боровская Е.В.** аспирант ВГИПА, старший научный сотрудник лаборатории среды и средовых исследований в образовании НИРО, г. Нижний Новгород

- Волкова Л. В.** аспирант ВГИПА, заместитель директора школы № 115, г. Пермь.
- Воропаев М.В.** доктор педагогических наук, профессор, г.Тамбов
- Галкин С.А.** кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и практики воспитания Нижегородского института развития образования.
- Железняк В.Н.** доктор философских наук, профессор, г. Пермь
- Кассина Р.А.** аспирант ВГИПА, заместитель председателя городского комитета по образованию и науке, г. Пермь
- Лебедева А.Л.** аспирант ВГИПА, учитель начальных классов лицея № 8, г. Нижний Новгород

- Мануйлов Ю.С.** доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией среды и средовых исследований в образовании НИРО, г. Нижний Новгород
- Орлов Е.В.** кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории среды и средовых исследований в образовании НИРО, г. Нижний Новгород
- Павленко А.И.** кандидат педагогических наук, доцент, директор Института гуманитарного образования, г. Уссурийск.
- Сулима И.И.** доктор философских наук, ведущий научный сотрудник лаборатории среды и средовых исследований в образовании НИРО, г. Нижний Новгород
- Тягунова Н.Г.** педагог линдовская средней школы Нижегородской области
- Черникова И.Ю.** кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой Методики естественно-математических дисциплин, ПОИПКРО, г. Пермь
- Шек Г.Г.** кандидат педагогических наук, директор департамента образования Костанайской области, Республика Казахстан
- Шилова Л.Н.** кандидат педагогических наук, проректор по учебной работе НИРО. г. Нижний Новгород
- Эльберт Г.К.** член профессиональной психотерапевтической Лиги, лауреат премии Совета министров СССР, почетный гражданин Нижегородской области,

г. Бор, Нижегородская
область

Ярмахов Б.Б.

кандидат философских
наук, г. Нижний Новгород